قراءات سيكولوجية

في النمو الخلقي



الدكتور

حكمت الحلو

دار النشر للجامعات

قراءات سيكولوجية
في
النمو الخلقي

بسم الـلـه الرحمن الرحيم

﴿**وإنك لعلى خلق عظيم**﴾ [القلم: ٤]

* * *

«إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق»

المربي العظيم محمد صلى الـلـه عليه وسلم



الإهداء

إلى

صاحب الأدب الجم

والخلق الرفيـــــــع

والدي

/

قراءات سيكولوجية
في
النمو الخلقي

د. حكمت الحلو

بطاقة فهرسة

فهرسة أثناء النشر إعداد الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية

إدارة الشئون الفنية

الحلو، حكمت

قـــراءات ســـيكولوجية في النمـــو الخلقـــي/د. حكمـــت الحلـــو. ط١ - القـــاهرة: دار النشر للجامعات، .٢٠٠٩

١١٢ص، ٢٤سم.

تدمك x ٢٩٤ ٣١٦ ٩٧٧

١- السلوك الاجتماعي

أ- العنوان

٣٠٢

تـــاريخ الإصـــدار: ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م

حقـــوق الطبـــع: محفوظة للناشر

رقـــم الإيـــداع: ٢٠٠٩/١٦٧٤

- **الترقـــــيم** • **ISBN: 977 - 316 - 294 - x**

الكــــــــــود: ٢/٢٤١

تحـــــــــــذير: **لا يجوز نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب بأي شكل من الأشكال أو بأية وسيلة من الوسائل (المعروفة منها حتى الآن أو ما يستجد مستقبلا) سواء بالتصوير أو بالتسجيل على أشرطة أو أقراص أو حفظ المعلومات واسترجاعها دون إذن كتابي من الناشر.**

دار النشر للجامعات

ص.ب (١٣٠ محمد فريد) القاهرة ١١٥١٨

ت: ٢٦٣٤٧٩٧٦ - ٢٦٣٢١٧٥٣ ف: ٢٦٤٤٠٠٩٤

E-mail: darannshr@link.net



مدخل

لكل مجتمع قيمه الخلقية التي اتفق أفراده على صحتها وعلى ضرورة تطبيقها والالتزام بها، ولضمان ذلك فقد وضعت قوانين خاصة تحكم أسلوب التطبيق وتعاقب الخارجين على هذه القيم، كما أن في كل مجتمع أعرافا وتقاليد يلتزم الأفراد بتطبيقها دونما حاجة إلى القانون وقوته، وهذه القيم والأعراف والتقاليد يتعلمها الفرد منذ نعومة أظفاره، فهو يستدخلها ويستدمجها باستمرار، ثم يقوم بتعميمها على حالات مشابهة، وهكذا تنتظم لديه الصورة القيمية والخلقية في مجتمعه بشكل تراكمي وعن طريق التعديل والتحوير لكل سلوك لا ينسجم وهذه القيم والأعراف.

والطفل عند ولادته لا يمتلك أي معيار قيمي أو أخلاقي خاص به؛ لأنه لا يدرك مفاهيم الجماعة ولا يفهم اعتبارات الصواب والخطأ، لكنه ما يلبث أن يتعلم هذه المفاهيم من خلال العلاقات الاجتماعية داخل أسرته، وبالذات من خلال ارتباطه بوالديه، وعليه يمكننا أن نقول: إن اللبنات الأولى للبناء الخلقي هي تلك التي يرسيها الوالدان، وبعد أن يتعلم المشي والكلام وينطلق من بيئته الصغيرة هذه (الأسرة) إلى البيئة الأكبر، ويتصل بجماعة الأقران ويتعلم معاييرهم فإنه يبدأ بمطابقة سلوكه مع هذه المعايير رغبة منه في تقييم سلوكه وفقا لهذه المعايير، وعندما يصل إلى المراهقة فإن المجتمع يبدأ بمطالبته لكي يكون ذا سلوك منسجم ومتطابق مع النظم السائدة في المجتمع، ويترافق مع ذلك شعور ذاتي من قبل هذا المراهق بالمسئولية التي تحتم عليه أن يأخذ بنظر الاعتبار مصلحة الجماعة أولا، ومن ثم رغباته الشخصية ثانياً.

إن ما يجب التأكيد عليه هنا- وللمرة الثانية، وبشدة - هو دور الأسرة، ذلك أن السلوك الخلقي لا يأتي من فراغ بل هو سلوك تقمصي في بداياته، فالطفل يتشرب سلوك والديه كما هو، صحيحا كان أو غير صحيح، فالوالدان بالنسبة له أنموذج وقدوة يقتبس سلوكهما ويتفاعل معه ويتعلمه ويطبقه، وهذا الأمر يقودنا إلى مسألة

أخرى مهمة أيضا، لابد من التنبيه إليها والتذكير بها، تلك هي العلاقة بين الوالدين مع بعضهما من جهة، والعلاقة بين الوالدين والطفل من جهة ثانية، فالأسر المتصدعة والمفككة لا يمكن أن تشيع فيها القيم الخلقية الإيجابية، كما أن الأسر التي تعيش برودا عاطفيا، لاسيما بين الوالدين والأطفال؛ فإن المتوقع أيضا أن تكون نتائج عملية التقمص سلبية لدى الأبناء، ويمكن أن نضيف نموذجا سلبيا آخر يكثر شيوعه بين الأسر، ذلك هو النموذج الدكتاتوري أو الوالد التسلطي Authoritarian Parent الذي يكون قدوة سيئة لأبنائه، بينما الأسر التي يشيع فيها الدفء العاطفي Warmth وروح التسامح Permissiveness نجدها تساعد على التقمص الإيجابي الشديد الذي يجعل الطفل مقلدا ومبادرا بشكل يجعله مطمئنا للاحتفاظ بحب والديه والرضا عنه كلما أدى دوره التقمصي بالشكل المرغوب لديهم.

* * *

مفاهيم عامة

قبل الدخول في موضوعات هذا الكتاب لابد من رصد لبعض المصطلحات والمفاهيم التي سترد في فصوله؛ بغية تسهيل عملية الفهم على القارئ:

* **النمو الخلقي Moral development :**

هو مظهر من مظاهر التطبيع الاجتماعي يتعلم من خلاله الطفل الكيفية التي يساير بها توقعات المجتمع والثقافة المحيطة به من خلال تمثله لمعايير الحكم الخلقي باعتبارها نموذجا لنظامه القيمي الشخصي.

* **الحكم الخلقي Moral judgment :**

السلوك الذي يبديه الفرد إزاء موقف معين بحيث يتطابق هذا السلوك مع قيم الجماعة وتقاليدها وأعرافها وعاداتها.

* **المفاهيم الخلقية Moral concepts :**

هي القواعد السلوكية السائدة لدى مجتمع أو حضارة معينة تحدد سلوك أفراد ذلك المجتمع.

* **المعايير الخلقية Moral standars :**

هي القواعد والمبادئ العليا التي يقاس وفقها السلوك الخلقي والإنساني للفرد والمجتمع.

* **الأعراف الخلقية Moral codes :**

مجموعة القواعد والأعراف الخلقية التي اتفق على صلاحيتها ومشروعيتها أفراد مجتمع ما، وأصبحت بالنسبة لهم قواعد صحيحة ومقرة ويجب العمل بموجبها.

*** القيم الخلقية Moral values :**

نسق من القواعد الخلقية تم امتصاصها واستيعابها من قبل الفرد؛ بحيث أصبحت رقيبا داخليا يمنعه من ارتكاب الأخطاء الخلقية مهما كانت الإغراءات التي تدفعه إلى ذلك حتى عند غياب السلطة الخارجية الضابطة للسلوك والمعاقبة عليه.

*** الحس الخلقي Moral sense .**

*** الاستعداد الخلقي Moral aptitude .**

*** الملكة الخلقية Moral faculty .**

مفاهيم مترادفة تشير إلى قدرة الفرد على التمييز بين ما هو خاطئ وما هو صواب، وذلك باستخدام المعايير الاجتماعية السائدة كمحكات يقيس عليها السلوك المعني ومن ثم إصدار الحكم وفقا لذلك.

*** الواقعية الأخلاقية Moral realism :**

يعني هذا المفهوم أن أخلاقية الفعل هي شيء كامن في الفعل نفسه؛ ولذلك فمن السهل أن تدرك هذه الأخلاقية كواقع موضوعي.

*** التفكير الخلقي Moral Thinking :**

تطبيق عمليات الفكر العادي على مجال معين من مجالات الحياة، وهذا يرتبط بالطبع بالنمو العقلي للطفل كما يتطلب تنمية المفاهيم بحيث تكون دائما محور اهتمام التربية الخلقية.

*** الفهم الخلقي Moral understanding :**

دليل السلوك الخلقي ومتطلب أساسي من متطلباته يساعد الفرد على أن يسلك وفقا لمبدأ أو نموذج أو قاعدة خلقية معينة.

*** الموقف الخلقي Moral situation :**

هو الموقف الذي يجعل للقيم الخلقية معنى أو دلالة في ضوء واقع الحياة؛ حيث

تتبلور الشخصية الخلقية وتنمو من خلال السلوك الفعلي، أي: من خلال الخبرة بالمواقف الحقيقية والمرتبطة والتي تمكن الطفل من تعلمها وتطبيقها.

*** الذات الخلقية Moral self :**

ويمكن أن نطلق عليها أيضا الأنا المثالية Ego ideal، التي تعد مصدر الحس بالالتزام الخلقي، وهي التي ترفع الإنسان فوق مصاف الحيوان وتمنحه نقد الذات بما نطلق عليه (بالضمير) وكذلك ضبط النفس بما نطلق عليه (بالإرادة).

*** الأزمة الخلقية Moral crisis :**

انهيار الإرادة الخلقية لدى الفرد وفقدانه للروح المعنوية التي تجعل تمسكه بمبادئه والعمل بوحي منها أمر صعب، كما أنه يصبح عاجزا عن تطبيق مثله الخلقية في مواقف معينة.

*** ما قبل الأخلاق Premorality :**

مرحلة السلوك الغريزي الذي لا يتقيد بأية قيم أو مبادئ خلقية وإنما تتمثل محدداته وضوابطه باللذة وتجنب الألم.

*** التزمت الخلقي Moral Scruple :**

فرط التشدد على النفس في الأحكام الخلقية، وهذا التشدد إذا ما تفاقم فقد يصبح عرضا من أعراض الاضطراب النفسي.

*** الخلقية المطلقة Absolute Morality :**

الأخلاقية المعتقد أن قواعدها أزلية ومطلقة وليست نسبية ولا متغيرة مع تبدل المكان وتغير الزمان.

*** الضمير الخلقي Moral Conscience :**

هو مجموعة القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ الخلقية التي يستخدمها الفرد في الحكم على دوافعه وسلوكه والتي يهتدي بها في تفكيره وأفعاله.

طرق وأساليب البحث
في دراسات النمو الخلقي للأطفال

تعتمد طريقة البحث على السؤال الذي يثيره البحث أو الأهداف المرسومة فيه؛ لذلك فإن تحديد الطريقة العلمية تعتمد على حسن صياغة السؤال أو الأهداف بطريقة يمكن معها الإجابة عن السؤال بأسلوب علمي يساعد على جمع البيانات ويحدد الطرق الإحصائية التي يتم بموجبها معالجة تلك البيانات، وعلى العموم فإن الطرق والأساليب المستخدمة في دراسات الأطفال يمكن تحديدها بثلاثة طرق أساسية هي الارتباطية والتجريبية والفارقية، وسنتناول كل طريقة بشيء من التركيز والتوضيح:

أولا: الطرق الارتباطية:

تستخدم هذه الطرق حينما نسأل السؤال الآتي: (ماذا يتفق مع ماذا ؟)؛ فإذا أردنا أن نعرف مثلا كم مفردة تزداد بين عمر ٢- ٥ سنوات، فسوف نسأل سؤالا ارتباطيا، بمعنى أننا أردنا أن نعرف عدد الكلمات التي تتوافق مع أي عمر، وللإجابة عن مثل هذا السؤال يمكن أن نستعمل واحدة من عدد من الطرق الارتباطية، وسنتعرض لأكثر هذه الطرق استخداما ، وهي:

١- الملاحظة المضبوطة (المسيطر عليها) **Control Observation:**

وهذه الطريقة تكون مفيدة حينما يتعلق السؤال الارتباطي بتكرار حدوث سلوك معين مثل الانتباه في مواقف معينة أو عند مجموعة محددة من الأطفال، ويمكن أن يرتبط تكرار الحلول بالمتغيرات الأخرى كالخلفية المنزلية أو غيرها؛ مثال ذلك علاقة النمو اللغوي للطفل بعمره وجنسه وسكنه ونمط المعاملة الوالدية وعمل الأب....إلخ، ويمكن أن تأخذ الملاحظة المسيطر عليها الصيغتين الآتيتين:

أ- العينة الموقفية Situation Sample:

يختار الباحث وفق هذه الصيغة مواقف متميزة ويسجل فيها ردود أفعال الأطفال لتلك المواقف، وتستخدم العينة الموقفية غالبا في دراسة العلاقات بين الأطفال وأنواع اللعب التي يفضلونها إذ يمكن أن يخصص الباحث زاوية في الغرفة ليلعب فيها الأطفال، وزاوية أخرى كمشغل، أي مكان يحتوي على أدوات اللعب؛ مثل (مطرقة، مسامير، خشب..)، ثم يسجل الباحث بعد ذلك التكرارات لذهاب الأطفال وفقا لجنسهم إلى اللعب أو زاوية المشغل وكمية الوقت الذي يمضونه في كل زاوية، وهكذا فإن العينة الموقفية تزودنا بمقياس لكمية الوقت المستغرق في وسيلة أو لعبة معينة.

ب- عينة الوقت Time sample:

وتتضمن تسجيل عدد أوقات حدوث صيغة معينة من السلوك خلال فترة زمنية محددة وثابتة؛ وكمثال على ذلك ما قام به هول وآخرون ١٩٧٧م لمعرفة ما إذا كان الطلبة من الأطفال السود أقل إقبالا على عملهم المدرسي من الأطفال البيض، وحدد الباحثون نمط السلوك الذي يدل على عدم الاهتمام أو الميل للدراسة، أي السلوك غير الانتباهي ووضعوا جدولا لأنماط السلوك الانتباهي وجدولا آخر للسلوك اللاانتباهي. وقد قام الباحثون بملاحظة كل طفل لمدة (١٥ دقيقة) بحيث يسجل كل ملاحظ أربع ملاحظات في الدقيقة؛ وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق بين الأطفال البيض والسود في سلوكهم الانتباهي فيما يتعلق بالعمل المدرسي.

٢- المقابلة **Interview:**

تستخدم هذه الطريقة للتعامل مع الأسئلة الارتباطية وكيفية جمع البيانات عن الأسئلة المثارة، وهذه الطريقة استخدمها بياجيه، وتسمى بـ«المقابلة العيادية أو نصف العيادية Semi Clinical Interview » وقد كان بياجيه مهتما بالسؤال الارتباطي عن كيفية تغير تفكير الأطفال في مختلف الموضوعات مع العمر، وقد أراد

أن يبني طريقة منتظمة ومتناسبة عمريا؛ بحيث إن الاستجابات المختلفة من مختلف الأطفال يمكن أن تقارن مع بعضها، ولسهولة استخدام هذه الطريقة فقد يقع الباحث في أخطاء إذا لم يحسن استخدامها، ولهذا فإن بياجيه يقترح في شرح طريقته بأنه من الأفضل أن تبدأ مع العلاقات أو الإشارات التلقائية الخاصة بالطفل أو السلوك التلقائي للطفل، والتي يمكن أن تقود إلى صياغة أسئلة معيارية تستعمل في افتتاح المقابلة.

تكنيك المقابلة:

قبل أن يبدأ الباحث لابد له من تهيئة أسئلة حول موضوع معين، ويشترط لإجراء المقابلة أن تجرى في مكان هادئ جدا؛ بحيث لا توجد مشتتات للانتباه تؤثر على استجابة الطفل أو على انتباهه للسؤال، وحالما يشعر الباحث بأنه قد أقام علاقة ألفة ومودة مع الطفل من خلال توجيه أسئلة عامة وبسيطة وقصيرة عن نفسه أو أسرته فإنه يبدأ بعدها بالأسئلة المقررة أو المطلوبة في البحث، وبعد أن يجيب الطفل عن هذه الأسئلة توجه أسئلة أخرى للتأكد من مصداقيتها وثباتها.

ومما لا شك فيه أن هذه المرحلة من البحث تحتاج إلى مهارة جيدة من قبل الباحث؛ بحيث يستطيع أن يوجه تفكير الطفل نحو الأسئلة المثارة دون أن يقترح أو يوصي بنوع الإجابة المطلوبة.

تفسير النتائج:

أ- الصدق:

من الضروري جدا أن يعرف الباحث إلى أي مدى تعكس استجابات الطفل أفكاره الخاصة بصورة صحيحة سواء كان ذلك خلال عملية المقابلة أو بعدها، وقد وصف بياجيه خمسة أنواع محتملة من استجابات الطفل للأسئلة المثارة والتي تحتاج إلى تمييز لاختيار المناسب منها وترك غير المناسب، وهذه الأنواع الخمسة هي:

١- حينما يكون الطفل غير مهتم بالسؤال أو كان ضجرا أو تعبا، فإنه من المحتمل أن يقول: أي شيء يخطر على باله لكي يرضي المقابل، وقد سمى بياجيه هذه

الإجابات بـ « الإجابات العشوائية».

٢- حين يتصنع الطفل الجواب - بدون تفكير حقيقي- عن السؤال فقد سمى بياجيه هذه الاستجابات بـ « الاستجابات الرومانسية» أو « الخيالية».

٣- ومن جهة أخرى فحين ينتبه الطفل إلى السؤال ولكن جوابه ينبع من الرغبة في إرضاء المقابل (الباحث)، أو أن إجابته موحى بها بواسطة السؤال، فقد دعى بياجيه هذا الجواب بـ « الاقتناع الموحى به».

إن هذه الأنماط الثلاثة للإجابة تكون قليلة الفائدة للباحث ويجب عدم الاعتماد عليها.

٤- ولكن حينما يفكر الطفل بالسؤال ويجيب عنه من أعماق عقله وتفكيره فقد سمى بياجيه هذه الاستجابة بـ « الاقتناع الحر».

٥- وحين يجيب الطفل بسرعة وبدون انعكاسات أو ردود أفعال لأن يعرف تماما مشاعره وميوله فقد سمى بياجيه هذه الاستجابة بـ«الاقتناع التلقائي Spontaneous »، وبما أن الباحث يهتم بصورة مبدئية بالاقتناع المتحرر أو المنبعث بحرية من تفكير الطفل والاقتناع التلقائي فمن المهم أن يكون قادرا على أن يميز بين أنماط الاستجابات، ويفصل هذين النمطين عن الاستجابات العشوائية والرومانسية والموحى بها، ويمكن أن يتحقق له ذلك من خلال المقابلة أو بعد الانتهاء منها، فإذا أراد الباحث أن يتأكد من الاستجابات وصدقها خلال المقابلة فعليه أن يشك بأن الجواب ليس اقتناعا تلقائيا أو متحررا، ويمكن أن يفحص ذلك بطرق عديدة ؛ منها:

أ- أن يقدم الباحث افتراضات أو اقتراحات أو إيماءات مضادة لأسئلته الأولى ليرى إن كانت الفكرة متجذرة أو متعمقة بقوة وصلابة في تفكير الطفل، حيث إن الاقتناعات المتحررة والتلقائية تستطيع بسهولة أن تقاوم الإيحاءات المضادة وتصمد أمامها، في حين لا تستطيع الاستجابات العشوائية أو الموحى بها أو الرومانسية أن تفعل ذلك.

ب- يستطيع الباحث أن يسأل أسئلة أخرى عن قضايا ذات علاقة بموضوع بحثه؛ فإذا كانت الفكرة تكون اقتناعا حقيقيا للطفل فإنها ستطابق نمط أفكاره الذي يسميه بياجيه البناء الفكري (سكيما Schema)، فإذا طابقت استجابة الطفل البناء العام لتفكيره فمن المحتمل أن تكون إما قناعات تلقائية أو متحررة.

أما بعد المقابلة فإن الباحث يستطيع بعد أن يكمل جمع بياناته أن يقرر ما إذا كانت الاستجابات تمثل اقتناعات أصلية أم لا ، ويكون اختباره بالأساليب الثلاثة الآتية:

أ- إذا كان معظم الأطفال في نفس العمر وظهر أنهم أعطوا إجابات متشابهة فإن استجاباتهم تعكس شكلا أو صيغة من التفكير يكون صفة أو خاصية لذلك العمر، وأن استجاباتهم مقبولة؛ إذ سوف لا يحصل مثل هذا التماثل والانتظام لو كانت استجاباتهم عشوائية أو موحى بها أو رومانسية.

ب- إذا أظهرت الاستجابات تغيرا تدريجيا مع العمر نحو الاقتراب أكثر فأكثر من إدراك وفهم الكبار؛ فإن الإجابات تعكس ميلا تطوريا حقيقيا مما يدل على صدقها.

ج- إن التتالي أو التتابع التطوري الصادق يجب أن يظهر استمرارية، أي: إن بين الإدراكات وفهم الأطفال الأكبر سنا هناك آثار للأفكار المادية الملموسة التي كانت سائدة في العمر الأصغر، أي: وجود ما يسمى التحامات أو التصاقات، وأن بين التعبيرات الحسية الملموسة للأطفال الصغار بدايات للأفكار المجردة والتي سوف يمتلكونها حينما يكونون أكبر سنا.

ب- الثبات:

رغم اهتمام بياجيه في التحقق من الصدق، فقد تجاهل تماما أسلوب إيجاد الثبات أو إعادة المقابلات، وربما يعود السبب إلى أن بداية بياجيه في علوم الحياة قد قادته إلى الافتراض بأن الخاصية التي توجد عند فرد من الكائنات الحية يمكن أن توجد عند نفس الكائنات الأخرى، وهذا الافتراض من الصعوبة الدفاع عنه

بالنسبة للكائن البشري منه عند الكائنات الأخرى الأقل تطورا، وعلى العموم فإننا إذا أردنا إيجاد الثبات للمقابلة وفقا لأسلوب بياجيه فإننا يمكن إيجاده بطريقتين:

١- اختبار كل طفل مرة ثانية، ويفضل إجراء الاختبار الثاني خلال مدة لا تقل عن شهر ولا تزيد عن ستة أشهر بعد الاختبار الأول (الأساس)، ثم نستخرج معامل الارتباط بين الاختبارين لنحصل على الثبات.

٢- تصنيف الاستجابات إلى مراحل أو تتابع للتطور، أي نقرر ما إذا كانت الاستجابات قادرة على التمييز بكفاءة بين الأطفال، وهذا القياس يفيدنا كدليل على ثبات التصنيف.

ثانيا: الطرق السببية:

تستخدم هذه الطرق لمعرفة أسباب حدوث أشياء أخرى، ويجب أن يجاب عن الأسباب بأفضل ما يمكن عن طريق التجريب، ففي الطريقة التجريبية هناك متغير مستقل وهو يمثل البعد الذي يخضع لضبط الشخص المجرب، ومتغير تابع (استجابة المستجيب للمتغير المستقل). ولعل من الأمور الأساسية والخطيرة في الطريقة التجريبية هي المتغيرات الوسيطة أو المتغيرات التي يجب السيطرة عليها (هي الأبعاد والمواقف والأحداث التي يجب أن تبقى ثابتة لكي لا تؤثر في فعل المتغير المستقل على المتغير التابع)، ويمكن أن يكون المتغير المستقل مثلا: أي شيء من مجموعة من أساليب التعليم المختلفة إلى سلسلة من الصور الغامضة، وكذلك الحال في المتغير المعتمد، إذ يمكن أن يكون أي شيء بدءا من درجات الامتحان الاعتيادي داخل الصف إلى شدة استجابة الفرد للخوف المسجلة إلكترونيا.. وهكذا.

أنواع الدراسات التجريبية:

١- الدراسات التجريبية المختبرية:

وتجرى عادة داخل المختبر السيكولوجي؛ حيث يتدخل الباحث في إحداث أو ضبط وتقدير مستويات المتغير المستقل، وضبط المتغيرات الدخيلة وقياس المتغير التابع.

٢- الدراسات التجريبية الحقلية:

وتجرى في موقع العمل أو في موقع الدراسة أو السكن، أي حيثما يكون الطفل، والفرق بين هذه الدراسة والدراسات المختبرية هو عدم إمكانية ضبط جميع المتغيرات الوسيطية أو الدخيلة أو العشوائية.

٣- الدراسات التجريبية الطبيعية:

وهي الدراسات التي لا يتدخل الباحث في إيجاد المتغير المستقل ولا يحدد قيمه أو مستوياته المختلفة ولا يضبط المتغيرات الدخيلة، وإنما يستغل حدوث حدث طبيعي استثنائي غير اعتيادي في الحياة العامة ثم يقيس أثره في نمو الأطفال؛ مثال ذلك أثر الحصار الاقتصادي على أطفال ليبيا أو العراق في التسعينات، إذ إن الباحث ليس له أي دخل في وقوع هذا الحصار، إلا أنه يستطيع أن يدرس آثاره على الأطفال من مختلف الجوانب.

ثالثا: الطرق الفارقية:

حين يكون الاهتمام في الدراسة متركزا أو منصبا على الطفل الفرد بدلا من الاهتمام بمجموعات الأطفال، فإننا نستخدم الطرق الفارقية حيث يقارن الطفل بمجموعة معيارية، وتكون هذه المجموعة ضمنية أو ظاهرة؛ وذلك لكي نقرر المدى الذي يتشابه به ذلك الطفل أو يختلف عن المعيار الضمني أو الصريح، ولكن هنالك مشاكل تصاحب استخدام هذه الطرق، ولعل من أكثر هذه المشاكل صعوبة هي مشكلة التأكد من أن المجموعة المعيارية هي مجموعة مناسبة لكي نقابل أو نقارن بها ذلك الطفل، وكمثال على عدم ملاءمة المجموعة المعيارية نورد الدراسة الآتية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية على الرغم من أنها تتعامل مع مقارنة مجموعة واحدة من الأطفال مع مجموعة معيارية أخرى بدلا من مقارنة طفل واحد مع مجموعة، ولكن المبدأ واحد فقد أمضى أحد الباحثين ذات مرة أسبوعا في محمية هندية في الجنوب الغربي من أمريكا، أجرى خلاله بحثا عن مجموعة من الأطفال السيواكسيين، فقد سأل الباحث أحد معلمي المحمية عما إذا كان بإمكانه

أن يزور الصف السادس في مادة اللغة التي يدرسها؟ وعندما علم المعلم بأن الباحث لديه اهتمامات في هذه المادة أصيب بقلق لإحساسة بأن تلاميذه سوف لا يقرءون بصورة مرضية؛ وحين ذهب الباحث إلى الصف وأصغى إلى قراءة التلاميذ تكون لديه انطباع بأنهم يقرءون بنفس مستوى تلاميذ المدينة الذين سبق له أن شاهدهم وخاصة ممن هم في نفس أعمارهم، وتعجب من فكرة المعلم التي كونها عن ضعف تلاميذه، وراح يسأل نفسه: ترى ما هي المجموعة المعيارية الضمنية بالنسبة للمعلم التي كان يقارن تلامذته بها؟ وسأله الباحث؛ أين كان يعلم قبل مجيئه إلى هذه المحمية؟ فأخبره بأنه جاء إلى هذه المدرسة القروية مباشرة بعد أن كان قد أمضى سنين عديدة معلما في مدرسة إعدادية مطورة (نموذجية) في كونكتال.

ويجب أن يكون واضحا أن هذا لا يعني أن جميع المعايير يجب أن تكون موضوعية، وإنما حتى المعايير الذاتية يمكن أن تكون ذات قيمة في هذا المجال، فالباحث الإكلينيكي الذي يجري قدرا كبيرا من الاختبارات سيثبت في النهاية معايير شخصية يمكن أن تكون مفيدة في إصدار قرارات التشخيص، فقد لوحظ بأن الأطفال بطيئي التعلم أو المعوقين غالبا ما يضحكون عند إجابتهم على الفقرات الأولى في اختبارات الذكاء، والتفسير المحتمل لهذا يمكن أن يكون: أن الطفل بطيء التعلم يكون خائفا وقلقا بصورة شديدة من الاختبار واحتمالية إظهار بطئه، إلا أن الفقرات الأولى والتي تكون سهلة جدا توضع كمتنفس، ولهذا فإنه يضحك لتحرير الضغوط التي يعاني منها، وعند استخدام المعايير الشخصية بحذر فإنها يمكن أن تكون إضافة مفيدة للمعايير الموضوعية.

وعلى العموم، فإن الطرق الفارقية تتضمن عددا من الأساليب أبرزها:

١- الاختبارات العقلية (اختبارات الذكاء) Mental tests

٢- أساليب التقرير الذاتي Self Report Style

٣- الطرق الإسقاطية Projective Method

٤- مشاهدات اللعب Play observation

وسنتناول بشيء من التركيز والاختصار كل أسلوب من هذه الأساليب:

١- الاختبارات العقلية:

وتتضمن استخدام مجموعات معيارية كبيرة من أجل تقنين الفقرات. والتقنين يعني ببساطة: أن صعوبة الفقرة تقرر نجاح وفشل مجموعات كبيرة من الأطفال الذين يستجيبون لتلك الفقرات، ولهذا فالمجموعة المعيارية لمعظم اختبارات الذكاء المستخدمة بصورة واسعة - مثل: اختبار ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال وغيرها - تتحقق عادة عن طريق أخذ عينات من الأطفال، خصوصا عندما يكون الأطفال قادمين من خلفيات أسرية تكون فيها اللغة المتكلمة غير اللغة الرسمية، وعندما تكون الثقافة السائدة هي غير ثقافة الطبقة المتوسطة؛ وعليه فإن نتائج الاختبارات المقننة المعطاة لمثل هؤلاء الأطفال يجب أن تفسر بحذر شديد.

٢- أساليب التقرير الذاتي:

تشتمل هذه الطريقة على مدى واسع من الأدوات كالاستبيانات وغيرها، حيث يسأل الأطفال فيها ويطلب منهم أن يجيبوا عن أنفسهم أو العالم، فعلى سبيل المثال إذا أردنا إجراء دراسة حول احترام الذات فيمكن أن نقدم قائمة فيها مجموعة من الصفات ونسأل الأطفال أن يذكروا أية صفات في القائمة تنطبق أو لا تنطبق عليهم، فالطفل الذي يرى أن هناك صفات إيجابية عن نفسه فهذا يعني أنه يمتلك تصورا إيجابيا عن نفسه، في حين أن الطفل الذي يجد في نفسه صفات سلبية أكثر من الإيجابية قابلة للانطباق عليه فسيقال عنه: إنه يمتلك تصورا سلبيا عن ذاته.

وقد استخدمت جداول تقارير الذات لتقرير الاتجاهات نحو المدرسة والقلق في الامتحانات والاهتمامات والاستعدادات المهنية، وعلى الرغم من أن أساليب تقرير الذات مفيدة إلا أنها لا تخلو من مشكلة المرغوبية الاجتماعية، أي: إلى أي مدى يستجيب الطفل طبقا لما يعرف أنه مرغوب اجتماعيا؟ وإلى أي مدى تكون الاستجابة انعكاسا أمينا لمشاعره واتجاهاته؟ وهناك طريقة واحدة يمكن التعامل بها مع هذه المشكلة؛ وهي تضمين الاستبيانات أو التقارير مقياسا للكذب على شكل

فقرات متطرفة جدا مثل (أنا دائما جيد) أو (أنا دائما سيئ) بحيث إن الطفل الذي يوافق عليها يظهر ميلا إما نحو الجيد الملفق (التظاهر بالجودة) أو نحو السيئ الملفق (السيئ المتظاهر به). إن وضع مثل هذه الفقرات في المقياس تسمح للباحث أن يحدد أو يتعرف على الأطفال الذين يستجيبون بصورة أولية طبقا للمرغوبية الاجتماعية أو عدمها، ولكن تقرير أمانة أو مصداقية استجابة الطفل تبقى مشكلة قائمة مع أساليب تقرير الذات، ويمكن الاستفادة في هذا المجال مما ذكر في طريقة بياجيه للتأكد من صدق الإجابة، إضافة إلى أن هناك مشكلة أخرى في تقارير الذات وخاصة مع الأطفال الصغار، وهي: مدى قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره بصورة دقيقة، إضافة إلى مشكلة الذاكرة والتذكر.

٣- الطرق الإسقاطية:

في أساليب تقرير الذات يمتلك المستجيب فكرة معينة عما يظهره عن نفسه، أما في الأساليب الإسقاطية فإن الحالة تختلف؛ إذ إن هذه الأساليب قد استخدمت لإظهار العناصر الخفية من الشخصية التي يسقطها المستجيب دون قصد في استجابته؛ وتتضمن هذه الطرق بقع الحبر لـ «رورشاخ»[١] Rorschach Test واختبار تفهم الموضوع[٢] Thematic (T.A.T) Apperception Test لـ«موراي» Murry وغيرهما.

---

(١) **اختبار بقع الحبر لـ «رورشاخ»:** يتألف الاختبار من عشرة بطاقات على شكل بقع حبرية؛ خمس منها بالحبر الأسود والخمس الباقية ملونة، وتتفاوت هذه الطبقات في درجة تعقيدها، واستجابة المفحوص لها تساعد في الكشف عن نفسيته وعن بعض جوانب شخصيته اللاشعورية.

(٢) **اختبار تفهم الموضوع لـ«موراي»:** وهذا الاختبار يتألف من ٣١ صورة عامة من الحياة. عشرة منها تصلح للذكور والعشرة الثانية تصلح للإناث، والعشرة الثالثة تصلح للجنسين، أما البطاقة الأخيرة فهي بيضاء تعرض على المفحوص للوقوف على مستوى ذكاءه ومعرفة متانة بنيانه الشخصي والنفسي من خلال ما يبديه من استجابات قد تكون غريبة أو غير معقولة.

والمستجيب لبقعة الحبر مثلا لا يعرف كيفية تقدير الدرجة عن استجابته؟ أو كيف ستفسر ؟ ولكن عندما تصبح هذه الاختبارات معروفة على نطاق واسع فإن الأشخاص ذوي الانتباه الجيد يمكن أن يصبحوا عارفين أكثر أو لديهم صورة أكثر وضوحا عن الحل أو أساليب الاستجابة، ومن هنا تفقد هذه الاختبارات أهميتها إذا أصبحت معروفة للمجموعة المختبرة فضلا عن أن قيمة النتائج تعتمد إلى درجة كبيرة على مهارة الشخص الذي يتولى تفسير نتائج الاختبار وعلى خبرته وموهبته في هذا المجال، وقد وجد تنوع جديد لتلك الأساليب الإسقاطية تتجنب بطرق معينة مشاكل التفسير منها اختبار الشكل المخفي حيث يطلب من الأطفال أن يحددوا أشكالا بسيطة مخفية في أشكال أخرى أكثر تعقيدا، والأطفال الذين ينجحون بسرعة يقال: إنهم مستقلين عن الحقل أو المجال وقادرين على التعامل مع منبهات مضللة خارجية. أما الأطفال الذين يواجهون مشاكل في المهمة فيقال: إنهم معتمدين على المجال وأكثر حساسية للتأثر بالمنبهات البيئية.

٤- مشاهدات اللعب:

من الطرق الفارقية الممتعة والشائعة الاستخدام هي مشاهدة لعب الأطفال، إذ إن لعبهم في بعض المشاهدات يشبه الاختبار الإسقاطي لأن اللعب يمكن الأطفال من أن يظهروا عناصر أو جوانب من أنفسهم غير عارفين بها كليا أو غير قاصدين إظهارها أو غير عارفين أنها تظهر للآخرين، وفي معظم مشاهدات اللعب يكون الأطفال في غرفة مع عدد من اللعب تتضمن ألعابا منزلية ويسمح لهم اللعب بها؛ وفي موقف اللعب المصمم يسأل الأطفال أن يلعبوا بلعب محددة، أما في مواقف اللعب الحرة غير المسيطر عليها فيترك الطفل ليلعب مع أية لعبة يشاء.

إن مشاهدات اللعب يمكن أن تستخدم لتشخيص بعض الأهداف فلتقدير مشكلة انفعالية مثلا لطفل يمكن أن يوضع في موقف لعب مصمم، حيث يوجد نموذج لبيت مصغر وأناس على شكل لعب وأثاث متنوع، فإذا وضع الطفل أمه وأباه وأخته في غرفة ووضع نفسه في غرفة أخرى، فإن ذلك يعني شعوره بأنه معزول من قبل والديه أو أنه معزول عن بقية أفراد العائلة.

وعلى الرغم من أن أسلوب مشاهدة اللعب هو من الأساليب الفارقية إلا أنه قد استخدم من قبل إريك إريكسون Eric Erikson للإجابة عن أسئلة ارتباطية (دراسة علاقات) فقد سأل الأولاد والبنات أن يبنوا قلاعا أو عمارات من البلوك، ثم حلل أشكال بناياتهم فوجد أن هناك فروقا جنسية مهمة بينهم؛ فالأولاد كانوا ميالين لأن يبنوا عمارات طويلة وعالية، في حين مالت البنات إلى بناء فراغات مسيجة من الصعوبة الدخول إليها، مما دعا إريكسون لأن يستنتج أن: ما قام به الأولاد والبنات هو دلالة ظاهرة عن الرمزية الجنسية لديهم.

* * *

درس النمو الخلقي- شأنه في ذلك شأن معظم جوانب النمو- وفق منطلقات نظرية مختلفة منها المنطلق السلوكي، ومدرسة التحليل النفسي، والمنظور الاجتماعي، والمنظور الفطري، والمنظور الإدراكي سواء منه التطوري أو غير التطوري؛ ومن أقدم النماذج التي جذبت انتباه الباحثين وأثارت بحوثا كثيرة هو منظور بياجيه الذي يعد الباني الأول للنظرية التطورية الإدراكية البنائية التفاعلية للحكم الخلقي.

وبصورة عامة فإن جميع النظريات البنائية التطورية للأحكام الخلقية تتفق فيما بينها على بعض المبادئ وتختلف حول مبادئ أخرى، أما أوجه الاتفاق فهي:

١- وجود مراحل للنمو الخلقي أي: إن النمو الخلقي من وجهة نظرها لا يسير بصورة تدريجية. أي: إن البناءات الجديدة تبنى فوق القديمة. وإنما ترى أن هناك مراحل أو خطوات تختلف فيها العمليات النفسية نوعيا في كل مرحلة عن المرحلة التي تليها أو تسبقها، وخاصة عمليات التفكير والحكم الخلقي؛ وقد اكتشف بياجيه هذا النظام للنمو الخلقي بصورة جزئية، وللنمو الإدراكي والمعرفي بصورة عامة من خلال تكليفه من قبل بينيه Benit لبناء اختبارات الذكاء للأطفال، فلاحظ بياجيه أن أطفال المستوى العمري الواحد (الفئة العمرية الواحدة) يقعون في أخطاء متشابهة تختلف عن نوعية الأخطاء التي يرتكبها أطفال الفئة العمرية الأكبر أو الأصغر سنا، فوصل بذلك إلى قاعدة مفادها: إن العمليات العقلية وطبيعة التفكير للأطفال في كل مستوى عمري تختلف عما في المستوى العمري الآخر.

٢- يتفقون جميعا في أن المراحل المبكرة للتطور الخلقي تمثل صيغا أو أساليب أو طرقا بدائية من التفكير والسلوك في حين تمثل المراحل المتأخرة صيغا أكثر تقدما.

٣- إن الصيغ المتطورة للتفكير والسلوك الخلقي تحل محل الصيغ البدائية أثناء تطور الفرد أي وجود علاقة موجبة للتطور الخلقي مع العمر الزمني للفرد.

٤- إن الصيغ الأكثر تطورا تميل لأن تعمل أفضل من الصيغ البدائية أي: إنها تزود الطفل بأدوات مفاهيمية أكثر، وتمكنه من التكيف بصورة أفضل في العالم الذي يعيش فيه من تلك الأساليب البدائية.

٥- تمثل المراحل التطورية للأخلاق مستويات هرمية لتطور العدالة في فهم الطفل.

٦- إن المرحلة الأخيرة في المسار التطوري الخلقي تمثل المستوى الأعلى لتطور العدالة.

وعلى الرغم مما يقول به علماء النفس البنائيين التطوريين الإدراكيين أو غير الإدراكيين عن كيفية تطور معنى العدالة ومتى يتم ذلك في عمر الطفل، فإنهم لا يشتركون في رسم تصور نظري متشابه، أي: إنهم لا يتشابهون في تنظيراتهم عن العدالة. ويمكن توضيح مبادئ الاختلاف في:

١- أن النماذج البنائية التطورية لديها افتراضات متباينة حول كيفية تحقيق أو تثبيت كل مرحلة خلقية من مراحلها فضلا عن وجود اختلافات تتعلق بعدد المراحل والزمن الذي تستغرقه كل مرحلة، إذ بينما تؤكد هذه النظريات أن مفهوم العدالة يمثل تصنيفا يمكن أن تندرج تحته كل المظاهر الخلقية.

٢- هناك اختلاف بين هذه النظريات يتعلق بعالمية تتابع المراحل، إذ بينما يتحدث المنظرون الكولبريون التقليديون عن تطور خلقي كلي عام شامل موحد global وعن تتابع عالمي أو كوني للمراحل Universal فإن نماذج دايمن وتوريال تؤكد على التطور الفردي والأحادي الجانب ، أي:

أ- إن كل مجال من التطور الاجتماعي والخلقي له طريقه التطوري الخاص والمتفرد به.

ب- وإن الاختلافات الحضارية والاجتماعية والثقافية هي نتائج حتمية لتفاعل الفرد مع ثقافته أو حضارته وللتفاعل بين الفرد ومجتمعه.

نظرية بياجيه في تطور العدالة

وضع بياجيه مسارات تطورية مختلفة في المفاهيم الخلقية المختلفة (الكذب، العدالة، الأمانة..) من حيث الفهم، وعدد المراحل وطول مدة التطور في ذلك المسار، ومنها مفهوم العدالة؛ فقد تكلم بياجيه عن مراحل تطورية للشعور بالعدالة وأن كل مرحلة منها تمثل نمطا مختلفا من العدالة ينبثق خارجا من النمط السابق له تكوينا، وأن المرحلة الأخيرة في هذا المسار تمثل تطور الأنصاف Equity ، وهي كما يقول عنها بياجيه: إنها لا تعني إلا تطور المساواة في الاتجاه النسبي.

وفيما يتعلق بمتى وكيف يتطور مبدأ العدالة، فإن بياجيه يفترض أن العدالة الاستقلالية التي تمثل النضج الخلقي يمكن أن تظهر بصورة جلية حوالي السنة الثانية عشرة من العمر حين يتحرر الطفل من تحديدات وتعويقات الكبار، وبحسب نظرية بياجيه فإن تحقيق أو اكتساب النضج الخلقي يتطلب من الطفل النمو من خلال أربع مراحل من مسار التطور في مفهوم العدالة هي:

١- المرحلة الأولى: من (٢-٥ سنوات)

وفيها تنبثق العدالة من خلال اتباع القواعد، أي: إن كل شيء يعد عادلا إذا ما اتبع الطفل القواعد التي يضعها الكبار، وهو - بياجيه - يرى أن في الفترات الأولى من هذه المرحلة لا يستطيع الطفل أن يميز أو يفرق بين القواعد التي يضعها الكبار والقواعد التي يبتدعها هو نفسه، والمهم عنده في هذه المرحلة هو: أن القواعد مقدسة ولا يمكن مخالفتها سواء كانت فردية أو جماعية.

٢- المرحلة الثانية: من (٦- ٨ سنوات)

ومن هذه المرحلة صعودا تبدأ كل مفاهيم بياجيه؛ إذ ترتفع العدالة فيها على شكل تقدير واحترام أحادي الجانب (أي: من جانب الطفل فقط)، ولاسيما عندما تكون القواعد والأخلاق مفروضة على الطفل من قبل الكبار إذ إن العلاقة بين الأطفال التابعين وبين الكبار الذين يمثلون سلطة عليا في الأخلاق والمعرفة تقود

الأطفال إلى أن يطوروا مفهوم العدالة التعويضية Restitutive Justice الاعتقاد بالعدالة الكامنة أو الدائمة أو الخالدة Immanent Justice والتي تتطور كنتيجة لاعتقاد الطفل بأن القواعد خالدة ومقدسة Permenant Sacred في الفعل ذاته (أي: جزاء العمل لكل ما يفعله الإنسان).

٣- المرحلة الثالثة: من (٨- ١١ سنة)

وفي هذه المرحلة يطور الأطفال احتراما أو تقديرا تبادليا ثنائيا Matual Respect، والذي يظهر كنتيجة للعلاقات التبادلية بين الأقران Recibrocal Relationships وفيها تنخفض أو تتناقض التبعية للكبار، وتنبثق الاستقلالية، وينظر في هذه المرحلة إلى القواعد على أنها من صنع الفرد وليست دائمة أو خالدة، وتعتمد في بقائها وتطبيقها على الاتفاق Agrement ، وطبقا لذلك تسود تفكير الطفل العدالة العقابية Retributive Justice.

٤- المرحلة الرابعة: من (١٢- ١٤ سنة)

وفيها تنبثق عدالة التوزيع Distributive Justice ؛ إذ يعتقد بياجيه : أن الأطفال في عمر ١٢- ١٤ سنة يكونون قواعد جديدة لكي يكونوا على مستوى كاف من الانسجام مع جميع الظروف، وتبدأ أفكار الطفل الخلقية تعمل ليس على مستوى الأشخاص كأفراد أو على مستوى العلاقات المتبادلة بين الأشخاص، وإنما أيضا على مستوى القضايا الاجتماعية والسياسية المختلفة. ومن هنا تنبثق المرحلة الرابعة لتطور العدالة وهي عدالة التوزيع التي تتعدل وتتصلب وفقا لاعتبارات وعوامل الإنصاف، ويصبح مفهوم عدالة التوزيع مؤشرا على إحساس الطفل وشعوره بالقضايا الإنسانية، وتستمر الجوانب الإيجابية عند الطفل تتطور بعيدا عن تعقيدات الكبار، وعندها تصبح عدالة التوزيع المرحلة النهائية في مسار التطور الخلقي كما يرى بياجيه.

إن تطور هذا النوع من العدالة يستند إلى الاحترام المتبادل والتضامن والتماسك بين الأطفال، وتكوين خياراتهم على أساس من الإنصاف، فضلا عن أن هذه

المرحلة تمثل المستوى الأكثر تطورا في مساق تطور مفهوم العدالة في نظرية تتابع المراحل لبياجيه، فهي من وجهة نظره ليست مفهوما تطوريا فيما يتعلق بالمشاركة وبمصادر توزيع الثروة والكائنات، وإنما هي مرحلة نهائية لتتالي تطوري لأنواع أخرى من مفاهيم العدالة.

ويبدو أن بياجيه قد حدد عنوانا عالميا لتطور العدالة عند الأطفال، ففي كل مرحلة تسود تفكير الطفل أنماط معينة من العدالة، والانتقال من مرحلة إلى أخرى لاحقة يستند على تغيرات تحدث في البناء المعرفي الأساسي (التحتي) للطفل نفسه، وعلى صلابة التضامن والتماسك بين الأقران بدلا من الاستناد على تدخل الكبار والتأثيرات الاجتماعية الثقافية، وفي هذا المجال يقول بياجيه: " إن العدالة لا تحتاج شيئا من أجل تطورها سوى الاحترام المتبادل والاندماج والتماسك الذي يكونه الأطفال تجاه بعضهم البعض".

نقد النظرية

لقد انتقدت نظرية بياجيه في تطور العدالة لدى الأطفال من الناحيتين النظرية التجريبية والدراسات الميدانية، وفي منهجية البحث؛ إذ أجري بين الأربعينات والسبعينات عدد كبير من الدراسات من أجل تفحص واختبار هذه النظرية، وللحصول على أدلة تؤيد ما إذا كان الأحد عشر بعدا التي حددها بياجيه مثل الاستجابة الموضوعية والقصدية والإطلاق والانصياع للسلطة والعدالة التعويضية والعدالة الخالدة... إلخ هي أبعاد تطورية بغض النظر عن أية قواعد أو مبادئ ثقافية محددة أو اختلافات بيئية.

وقد أيدت نتائج هذه الدراسات نظرية بياجيه في بعض المجالات وخالفته في مجالات أخرى، وعموما فقد دلت النتائج على أن مجالات العدالة الخالدة والاعتقاد بالمسئولية الجماعية والعقوبة من قبل السلطة، والمحاباة أو المحسوبية وعدالة التوزيع، هذه الأوجه لم تكن أبعادا تطورية حقيقية؛ فنتائج هافيجهرست Havighurst & New camb 1955 في ستة أبعاد عند ستة مجتمعات من الهنود

الحمر في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية أظهرت أن العدالة الخالدة وثبات القواعد تزداد مع العمر في معظم تلك الثقافات وتتناقص في مجتمعات أخرى، ولا تتغير في مجتمعات فارقة، مما يدل على التأثير الاجتماعي الثقافي في تطور العدالة، ومن ذلك الحين بدأ التحدي بصورة متزايدة لنظرية بياجيه في التتابع العالمي للمراحل، وفي طريقة أو أسلوب تكوين المرحلة، وكذلك نقده في التكنيك وفي منهجية البحث، ومن هذه الدراسات:

١- دراسة دوركن **Durkin 1980**:

أجرت دوركن دراسة على (١٠١) طفلا في المراحل الدراسية الثانية والخامسة والثامنة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ لترى ما إذا كان مفهوم العدالة التبادلية يزداد مع العمر، ولتبحث العلاقة بين العدالة التبادلية والذكاء- فوجدت أن تقبل التبادلية قد انخفض سلبا مع العمر، كما أظهرت النتائج أن تلاميذ المرحلة الثانية قد مالوا إلى تقبل التبادلية كمبدأ عدالة أكثر مما فعل طلبة المرحلة الثامنة وبدلالة معنوية. وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود علاقة دالة معنويا بين مستوى الطفل في الذكاء وفهمه للعدالة، واستنتجت دوركن أن نظرية بياجيه تقلل كثيرا من أهمية التأثيرات البيئية على فهم الطفل للعدالة.

٢- دراسة بارن وستراتنير غريغوري **Barn & Stratner Gregory 1987**

الذين أجريا دراسة في محاولة لمعرفة أثر إبراز القصدية (النية)،

وذلك عن طريق سؤال الطفل عن نيات بعض شخصيات القصة على مشكلات القصد أو القصدية والعدالة التعويضية؛ وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١١٥) طفلا في أعمار بين (٤ سنوات و٩ أشهر- ٩ سنوات و٣ أشهر) أي: في الروضة، والصفين الأول والثالث، وقد اختبر الباحث التوجهات التطورية للعدالة العقابية في علاقتها بالقصدية، وفي تفاعلها مع ظروف أو إجراءات التجريب؛ ودلت النتائج وجود أثر رئيس للعمر وليس للمعاملة الإجرائية أو حالات الإجراء التجريبي فيما يتعلق بالعدالة العقابية، وظهرت تأثيرات ذات دلالة

معنوية للعمر وحالات إجراء التجربة، أي: التفاعل بين العمر وظروف إجراء التجربة فيما يتعلق بالقصدية، إذ ظهر: أن درجات العدالة التعويضية عند أطفال الروضة أقل من أطفال المرحلتين الأولى والثالثة وبدلالة معنوية، ودرجات الصف الأول أقل من درجات الصف الثالث وبدلالة معنوية. وأظهرت الدراسة أيضا: وجود علاقة موجبة ذات دلالة معنوية بين درجات القصدية والعدالة التعويضية في ظروف القصد الذي يسأل عنه (عند الاستفسار عن القصد). ولكن ليس في ظروف القصد المستدل عليه أو المستنتج من السياق وعند إبعاد أثر عامل العمر، أي: عند اختزال أثر العمر بتطبيق معادلة معامل الارتباط الاختزالي Partual Corrolation انخفض معامل الارتباط من (٠.٤٦- ٠.١٤). ولهذا استنتج الباحثان عدم وجود علاقة مباشرة بين المظهرين في الحكم الخلقي (القصدية والعدالة التعويضية).

٣- دراسة دينيس **Dennis 1973**:

لاختبار فرضية بياجيه القائلة بأن العدالة الخالدة (الكامنة في الحدث ذاته) تقل مع العمر أجرى دينيس دراسته على (٩٨) طفلا من هنود الهوبي في أعمار بين (١٢- ١٨) سنة ، وكان اهتمام الدراسة منصبا على معنى مفهومي الإحيائية والعدالة الدائمة، وقد وجد دينيس فيما يتعلق بالعدالة الخالدة أن ٤٦% من أفراد العينة الأصغر سنا قد أظهروا خلود العقوبة، في حين أظهر ٩% فقط من عمر (١٦، ١٧) سنة ذلك النمط من العادات. وعلى الرغم من وجود فروق في دراسته إلا أنه استنتج أن التطور كان عالميا.

٤- دراسةساميتز **Sametz 1981**:

تناولت هذه الدراسة البحث عن العلاقة بين المستويات المعرفية التطورية الإدراكية والمستويات التطورية في العدل لأطفال في عمر (٥- ٦) سنة اختيروا من إحدى مدارس بوسطن الابتدائية، وتكونت العينة من (٦٠) طفلا؛ حيث عرض الأطفال إلى اختبار قبلي في واحدة من مهمتي بياجيه التطوريتين لتقدير مستوياتهم

الإدراكية أو المعرفية، واختير (١٠) بنات و(١٠) أولاد من كل المستويات الإدراكية الثلاثة (ما قبل العمليات العقلية، والعمليات العقلية الحسية، والعمليات العقلية المجردة) وحددت ثلاثة أنواع تطورية من العدالة، هي: (العدالة العقابية والتعويضية والتوزيع). ولترتيب مستوى العدالة طبق على الأطفال بصورة فردية استبيان مكون من ثلاثة أنواع من الإجرام، واثنا عشر موقفا إجراميا قصيرا مكافئا لأسئلة مع وجود ظروف ملطفة أو مخففة للعقوبة أو بدونها، وقد دلت النتائج على أن استجابات عدالة التوزيع فقط قد ارتبطت بدلالة معنوية مع المستويات الإدراكية للأطفال، مع وجود استجابات أكثر في عدالة التوزيع للأطفال الذين هم في مرحلة العمليات الإجرائية المحسوسة، وهذه النتائج تعطي إسنادا محدودا للربط النظري بين التطور المعرفي والتطور الخلقي للطفل بالإضافة إلى الدلالة بأن أطفال المستويات الإجرائية الملموسة من عمر (٧- ٩) و(١١) سنة لديهم معرفة متزايدة لعدالة التوزيع.

٥- دراسة ليو **Liu 1970**:

وجد ليو تتابعا مختلفا في مسار تطور العدالة الكامنة بين أطفال من ثقافات مختلفة؛ حيث أجرى دراسته على أطفال صينيين وغير صينيين في عمر (٦- ١٢ سنة) لبحث التغيرات في الاعتقاد بالعدالة الكامنة، وقد وجد بصورة عامة أن الاعتقاد بالعدالة الخالدة يتناقص مع العمر. ولكن النتائج أظهرت أيضا أنه في كل مستوى عمري يظهر الأطفال غير الصينيين اعتقادا بالعدالة الخالدة أكثر من الأطفال الصينيين مما يدل على تأثير العامل الثقافي، واستنتج ليو أن التطور الأخلاقي لا يمكن إعزاؤه كليا إلى النضوج العمري.

٦- دراسة هافيجهرست ونيو كامب **Havreghurst & New camb 1955** :

لبحث العدالة الكامنة والقواعد لدى (٩٠٢) أطفال في أعمار (٦- ١٢ سنة) من ستة قبائل من الهنود الحمر في الجنوب الغربي الأمريكي، وأظهرت النتائج أن العدالة الكامنة تختلف مع العمر عدا جماعة واحدة من العينة؛ حيث أظهر ٨٥% من

الأطفال في هذه الجماعة في أعمار (١٢- ١٨) سنة اعتقادا بالعدالة الكامنة، وهذه النسبة تميل لأن تكون أقل بين الأطفال الأصغر سنا. وأظهرت الدراسة أيضا أن الاعتقاد بالعدالة الخالدة لا يتغير مع العمر في بعض الجماعات في حين تناقصت في جماعات أخرى. وعلى أية حال فبينما تتعارض هذه النتائج مع نظرية بياجيه حول التطور الخلقي يبدو أنها تساند رأيه القائل بأن الأطفال في المجتمعات البدائية يصبحون متصلبين في تطورهم الخلقي كلما كبروا.

٧- دراسة جيمينيز **Jamines 1976:**

درس جيمينيز ثلاثة أوجه من نظرية بياجيه حول التطور الخلقي هي (القصدية، والعقوبة، وتحمل المسئولية حول العمل المدان (الخاطئ) كمتغيرات معتمدة في علاقتها بمتغيرات متنبئة ثلاثة هي: العمر والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي، بين أطفال يابانيين في أعمار (٦- ٧ سنوات) و(٩- ١٠ سنوات) و(١٢- ١٣ سنة)، وتكونت العينة من (٢١٦) طفلا من الجنسين مثلوا خلفيات اقتصادية اجتماعية عليا ودنيا، واستخدم ٧ قصص خلقية نظرية في مقابلات طبقت على أفراد العينة بصورة فردية، وأظهرت النتائج أن هناك تناقضا متدرجا في العقوبة من العدالة العقابية البدنية عند زيادة العمر وارتفاع المستوى الاجتماعي الاقتصادي. كما وجد أن الإناث قدمن استجابات عقابية واستجابات تبادلية أكثر من البنين، وحبذ جميع أفراد العينة المسئولية الجماعية لكلا النوعين من الأفعال القصدية والصدفة. وأظهرت النتائج أيضا أن الأطفال الأصغر سنا والأقل في المستوى الاجتماعي الاقتصادي كانوا عقابيين (أكثر عقابية).

وعلى أية حال فإن بياجيه قد جاء بنظرية مرنة عن مراحل التطور الخلقي، ولم يعد يكتب عن التطور الخلقي للطفل منذ نشره كتاب (الحكم الخلقي للطفل عام ١٩٣٢). والذي يمكن قوله هنا أيضا: أن نظرية بياجيه في التطور الخلقي لم تظهر النموذج الذي طوره في النمو المعرفي أو النمو العقلي. وقد راجع عدد من الباحثين والعلماء دراسات بياجيه أو الدراسات التي أجريت حول مفاهيمه في النمو الخلقي فظهرت نتائج مختلفة ومتباينة منها ما ساند نظريته ومنها ما خالفه، ففي مراجعتين

حول تنظيرات بياجيه عن الأخلاق وجد كولبرك ١٩٦٣ ، ١٩٦٤ Kholberg أن هناك ستة من مجالات بياجيه تؤكد أنها تطورية قابلة للقياس خلال سنوات المدرسة الابتدائية، وهي:

١- (النتائج- القصدية): أو النية والاستنتاجات التي يتوصل إليها الطفل عندما يسأل.

٢- (الأحكام المطلقة- الأحكام النسبية): فالطفل الذي يكون في المرحلة الحدسية يميل إلى تقديم الفعل على أنه خاطئ كليا أو صحيح كليا أو يفترض في عدم الموافقة أن الكبار يمتلكون الرأي الصحيح في وجهة النظر، ولا يفترض الأطفال أن الأخلاقية يمكن أن تكون نسبية تبعا للسياق أو وجهة النظر الخاصة بالفرد الذي يصدر حكمه على الفعل.

٣- (عقوبات مرتبطة بـ - عقوبات مستقلة عن): إن الأطفال الأكبر سنا يفترضون أن الأفعال التي تحدد على أنها خاطئة يمكن أن تتبع عقوبات (إذا أنت سيئ تعاقب)، أما الأطفال الحدسيون (المرحلة الحدسية) فيميلون إلى تعريف الفعل أو تحديده بالعقوبات (إذا عوقبت فإن الافتراض أنك قد أسأت).

٤- (العقابية- التبادلية): إن الأطفال الحدسيين الصغار لا يستعملون التبادلية الثنائية كسبب في تقدير الآخرين، أما الأكبر سنا (١٠ سنوات) فقد وجد كولبرك أن القاعدة الذهبية لديهم (اعمل للآخرين ما يعملونه لك).

٥- (العقوبة- الإصلاح): أي: إن المذنبين أو السيئين بالنسبة للأطفال الحدسيين يجب أن يعاقبوا بقساوة وبألم، أما الأطفال الأكبر سنا فيفضلون معاملات تتضمن تعويضا للضحية (إعادة المسروقات أو ما أشبه...) وما يقود إلى إصلاح الجاني.

٦- (العدالة الخالدة- عدالة التوزيع): يفترض الأطفال الأصغر سنا أن الحوادث البدنية أو المصيبة الطبيعية أو سوء الحظ هي عقوبات مسلطة أو مرغوبة من قبل الخالق أو مسلطة من قبل الطبيعة على الإنسان المعتدي أي: إن العدالة

الخالدة في العالم المادي، ولهذا فإن على الإنسان أن يحذر وينتبه دائما Watch out. أما الأطفال الأكبر سنا فينظرون إلى العدالة كنظام اجتماعي لاتخاذ القرارات.

وقد ظهر من مراجعة الدراسات أن هناك تشابهات بين مسار التطور الخلقي والإدراك أو التصورات المعرفية البنائية الأخرى؛ حيث يركز الأطفال الأصغر سنا على الأشياء القابلة للإدراك الحسي (المدركة حسيا). ولهذا فإنهم يأخذون نواتج الفعل بعين الاعتبار بدلا من الأشياء المستدل عليها (القصدية) وهذه الاستجابات إما أن تكون صحيحة أو خاطئة، فليس هناك حلولا وسطية.

وأشار كولبرك في مراجعته للبحوث أيضا إلى أن هناك خمسة مفاهيم لنظرية بياجيه ظهر عدم تطوريتها، أي: لا تظهر ميلا أو اتجاها عمريا متسقا، وهي المجالات التي تؤكد على المشاعر الخلقية أي تطور التقدير المتطابق للآخرين. ويرى كاون Cawen 1975 أن امتزاج المشاعر والاهتمام في الأخلاق يمكن أن يكون السبب الذي يفسر لماذا ظهر لبياجيه عدم وجود مراحل منفصلة واضحة في التطور الخلقي على الرغم من وجود تتالي ثابت للتفسير الخلقي.

وهكذا نستطيع أن نلمس تطور المفاهيم الخلقية، ولكن ليس بمراحل قطعية متميزة، ولهذا وضع مسار تطوري لكل مفهوم خلقي على انفراد.

* * *

مراحل تطور مفهوم الكذب لدى بياجيه

درس النمو الخلقي - شأنه في ذلك شأن معظم جوانب النمو - وفق منطلقات نظرية مختلفة، منها: المنطلق السلوكي، ومدرسة التحليل النفسي والمنظور الاجتماعي والمنظور الفطري والمنظور الإدراكي، سواء منه التطوري أو غير التطوري، ومن أبرز النماذج التي جذبت انتباه الباحثين وأثارت بحوثا كثيرة هو منظور بياجيه الذي يعد الباني الأول للنظرية التطورية الإدراكية البنائية التفاعلية للحكم الخلقي، فهو أول من درس مفاهيم الأطفال وتطورها، وصاغ نظريته في ضوء النتائج التي توصل إليها من هذه الدراسات، ففي دراسته لمفهوم الكذب مثلا وضع بياجيه ثلاث مراحل متتالية لتطور هذا المفهوم.

١- المرحلة الأولى:

وتبدأ من عمر أقل من ست سنوات وتستمر لغاية ثمان سنوات؛ حيث ينظر معظم الأطفال إلى الكذب على أنه شيء مذموم أو كريه، كما أنهم يعتبرون الخطأ اللاإرادي هو كذب أيضا، فالعبارة الخاطئة تعد كذبا بغض النظر عن القصد وكأنهم بهذا يعرفون الكذب على أنه خطأ أخلاقي، بمعنى آخر: إن الأطفال في هذه المرحلة لا يمتلكون تقديرا للقصدية بسبب عدم تطور العمليات العقلية أو الإجرائية لديهم.

٢- المرحلة الثانية:

وتبدأ بين ثماني وتسع سنوات؛ حيث يرتبط الكذب فيها بالعقوبة، فعند سؤال الطفل لماذا يجب ألا يكذب الإنسان فسيكون الجواب: لأنه سيعاقب. أي: إنه ربط تجنب العقوبة بالكذب، أما في حالة عدم وجود العقوبة فإن الكذب يصبح مقبولا، أي: إن هناك فصلا بين الكذب ومفهوم العقوبة خصوصا لدى أطفال السنة التاسعة، فالكذب لديهم شيء مقبول إذا لم يعاقب عليه.

٣- المرحلة الثالثة:

وتقع بين العاشرة والثانية عشر من العمر وفي هذه المرحلة يحدث نضج واضح في مفاهيم الأطفال، ومنها مفهوم حول الكذب، إذ يرى الأطفال الكبار أن عدم الكذب ضروري لزيادة التعاون والاتحاد الاجتماعي والمصداقية بين الأفراد، ويعارضون الكذب لأن الصدق من وجهة نظرهم ضروري للتعامل، ومن هنا يحدث تحول من الأخلاقية المحددة إلى أخلاقية التعاون.

وقد أجرى بياجيه دراسة على أطفال المراحل الثلاثة (٦- ٨) (٨- ٩) (٩- ١٢) سنة حول مفهوم العقوبة، حيث عرض على أفراد العينة القصة الآتية:

" كان أحد الأطفال يلعب في حديقة المنزل، فطلبت منه أمه أن يذهب ليشتري خبزا للعشاء لأن الخبز المتبقي لا يكفي، ولكن الطفل بدلا من أن يطيع أمه وينفذ أمرها فورا ظل يلعب، وأخيرا جاء وقت العشاء ولم يكن هناك خبز يكفي على المائدة، وعندما علم أباه بذلك لم يكن مرتاحا لهذا التصرف وتساءل مع نفسه فيما إذا كان من العدل أن يعاقبه؟ وكيف؟ وقد فكر في ثلاثة أساليب للعقوبة، هي:

١- حرمان الطفل من الخروج واللعب خارج المنزل في اليوم التالي.

٢- حرمان الطفل من الخبز أو أي طعام.

٣- معاملة الطفل بنفس ما عمله، أي: إن أباه فكر في أن يقول له: إنك لم تساعد أمك ولم تلب طلبها، ولن أعاقبك، غير أنك إذا طلبت مني أن أفعل لك أي شيء في المستقبل فلن أفعله؛ لكي تعرف كم هو مؤذ أن لا يساعد الأولاد أسرهم أو يساعد الناس بعضهم بعضا، واعتقد الطفل في نفسه أن ذلك أمر هين، ولكن بعد أيام قلائل طلب من أبيه لعبة لا يستطيع الحصول عليها بمفرده، إلا أن أباه لم يساعده وذكره بموقفه السابق وقراره الذي أبلغه به.

وقد سأل بياجيه أفراد العينة: هل كان الوالد محقا في عقوبته هذه؟ وكانت نسبة إجابات الأطفال كما يأتي:

فئة (٦- ٨ سنة) ١٢%

فئة (٨- ٩ سنة) ٣١%

فئة (٩- ١٢ سنة) ٥٧%

وقد استنتج من ذلك بياجيه أن أطفال الفئة الأولى كانوا ينظرون إلى سلطة الكبار على أنها شيء واجب وصحيح، وليس هناك تمييز بين فكرة الواجب وعدم الطاعة. أما الفئة الثانية - ونتيجة لتطور مفاهيمها الإدراكية عن الفئة الأولى - فقد رأت أن العقوبة هي أمر مناسب لأنها تحقق إيقاف الخطأ وعدم تكراره، أما الفئة الثالثة فبرغم ميلهم إلى العقوبة أكثر من الفئتين الأولى والثانية إلا أنهم ضمنوا إجاباتهم ضرورة أن يؤخذ بالاعتبار النية والقصد والمتغيرات الظرفية (أي الظروف المخففة للعقوبة) عند صياغة الأحكام، وهذا ما أسماه بياجيه بالإنصاف Equity ، وأن عليه في كل دراساته عن المفاهيم الخلقية المختلفة كالعدالة والأمانة والتضامن والتآلف والتعاون وغيرها.

* * *

تقدير الحكم الخلقي بحسب نظرية بياجيه

ملاحظات وانتقادات:

لقد زود بياجيه العالم بنظرية ربما كانت أعظم نظرية جرى عرضها ومناقشتها عن التطور الخلقي للأطفال، ولكن نظريته هذه ومنهجيته في البحث لم تسلمان من النقد، فالفكرة المركزية في كتاباته هي أن القدرة على أداء عمليات عقلية معينة تتطور خلال الطفولة بتوال ثابت؛ ففي الأحكام الخلقية للأطفال تكون القدرة على إدراك وتمييز وتعريف قصد أو نية الفاعل عاملا مهما في تقويم الحكم الخلقي للأطفال؛ ولأن بياجيه قد شجع ورحب بإعادة إجراءاته وتجاربه ووصف طرقه بصورة واضحة وجلية فإن باحثين كثيرين قد استخدموا طرقه في البحث وتوصلوا إلى النتائج التي قال بها فيما يتعلق بتتابع وتطور استعمال الألفاظ للمعلومات القصدية عند إصدار أحكامهم الخلقية، وأظهروا أن الأطفال الصغار يصدرون أحكامهم حول السلوك على أسس موضوعية، وفي حوالي التاسعة من العمر فإن النيات الذاتية للفاعل ترجح على النتائج في الأحكام الخلقية للأطفال.

وعلى أية حال فإن كتابا وباحثين عديدين قد لاحظوا نقاط ضعف منهجية في تصميم بحوث بياجيه الأصلية، والتي يمكن أن تفسر النتائج المتسقة والثابتة التي تم التوصل إليها بالنسبة للأطفال دون سن (٩ سنوات)، في حين ترجح النتائج على النيات في الحكم على سلوك الآخرين، فلقد أشارت (بيرج كروس Berg- crose 1975) إلى ثلاث نقاط ضعف في تصميم بياجيه الأساسي:

١- إن التعقيد في مهمة أزواج القصص (القصص المزدوجة) يتطلب من الطفل أن يأخذ بنظر الاعتبار وضعيتين لمتغيرين هما (النيات والنتائج) في كل من أزواج القصص بصورة تلقائية، وهذه مهمة أظهرها بياجيه نفسه عام ١٩٥٠ عندما وجد أن الأطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى الحفظ (مرحلة المفهوم وثباته) كانوا غير قادرين على أدائها، وبدلا عن ذلك فإن الطفل ربما يبسط المهمة ويأخذ بعين

الاعتبار المجال أو العنصر الأكثر بروزا، أي: (النتائج).

٢- في قصص بياجيه الأصلية تكون النتائج وليست النيات منصوص عليها بصورة واضحة، ولهذا يتوجب على الطفل أن يستدل على قصد الفاعل أو الفاعلين، أو أن يستقرئه استقراء من المعلومات المضمنة أو الغامضة.

٣- إن الباحث - وليس الطفل - هو الذي يلاحظ أن بطل القصة قد أساء السلوك أو أخطأ السلوك المطلوب.

ولقد وجدت بيرج كروس عندما استخدمت نسخة مبسطة بطريقة بياجيه، أي: قصص مفردة بدلا من أزواج من القصص أن ٦٠% من أطفال عمر (٦ سنوات) قد أعطوا استجابات ناضجة – أي: استقلالية - في حين أعطى ٣٥% فقط من أطفال عمر (٦ سنوات) استجابات ناضجة عند استخدام مهمة بياجيه ذات القصص المزدوجة، ولهذا فقد استنتجت بيرج كروس أن المراحل في الأحكام الخلقية للأطفال تتقدم بصورة أسرع مما تنبأ به بياجيه أصلا أي أن الأطفال الصغر الذين هم في عمر (٦ سنوات) يظهرون أخلاقية ذاتية حقيقية، على العكس من نتائج بياجيه القائلة: إن الأطفال يظهرون أخلاقية موضوعية حتى عمر (٨ أو ٩ سنوات)؛ وافترضت بيرج كروس دراسات تجريبية أكثر مع استخدام منهجية بحث معدلة أو محسنة ومع أطفال في عمر (٢، ٣، ٤ سنوات)، وقد استخدمت طرقا معدلة من قبل باحثين آخرين، وتوصلوا إلى نتائج تؤيد افتراضات بيرج كروس من أن الأطفال يظهرون أحكاما خلقية استقلالية في أعمار مبكرة عما ظهر سابقا بصورة تجريبية.

وقام آرمز بي Arms. B 1971 بتنقيح طريقة بياجيه الأصلية ذات الأزواج من القصص؛ حيث وضعت في هذا التنقيح النيات بصورة واضحة مثل النتائج تماما بحيث لم يعد هناك مجال للأطفال أن يستنبطوا أو أن يستقرؤا ما إذا كان إبداء العدوان والخطأ قصديا أو عرضيا، وقد اكتشف الباحث أن نسبة أعلى من الأطفال في عمر (٦، ٨ سنوات) قد أصدروا أحكاما مستندة إلى القصد والنية استجابة

للقصص المنقحة أكثر مما فعلت مجموعات مماثلة من الأطفال في استجاباتها لقصص بياجيه وكذلك في الاستجابة إلى المهمات المنقحة؛ إذ إن غالبية أحكام الأطفال في عمر (٦ سنوات) قد صدرت على شكل قصد بدلا عن عبارات النتائج، وفعل الشيء نفسه (كونستانزو وكوي وكروميت وبارنيل Konestanso, Koie, Kromet and Parnel. 1973) في اختبار مدى استخدام الأطفال للقصد في الأحكام الأخلاقية، وباستعمال قصص مفردة ؛ حيث استمع كل طفل في الدراسة إلى قصة واحدة من أصل أربع قصص محتملة ونيات إيجابية أو سلبية، كل منها أقرنت مع نتائج إيجابية وسلبية، وهذا الإجراء قد سمح باختبار الظروف أو الموقف الذي تجلب فيه نيات إيجابية نتائج غير مرغوبة (سلبية)، وموقف تجلب فيه نيات سلبية نتائج مرغوبة وهكذا. وقد كان الباحثون قادرين على تغطية كل من النية والنتيجة، وربما كان أعظم النتائج التي توصل إليها كونستانز وجماعته هو ما أظهرته دراستهم من أثر لنتائج إيجابية مقابل نتائج سلبية على استخدامات الأطفال للنيات في أحكامهم؛ إذ باستخدام القصص مع نتائج إيجابية لم تظهر فروق عمرية ذات دلالة معنوية في الاستجابات حيث:

أ- إن الأطفال الصغار الذين هم في عمر (٥ سنوات) أعطوا وزنا كبيرا للنيات في أحكامهم، كما فعل الأطفال في عمر (٧، ٩ سنوات).

ب- إن في استخدام قصص مع نتائج سلبية- كما فعل بياجيه – ظهرت فروق عمرية ذات دلالة معنوية مشابهة لتلك النتائج في الدراسات السابقة لبياجيه وجماعته ؛ حيث نظر الأطفال الأصغر سنا إلى النتائج بأهمية أكبر، أما الأطفال الأكبر سنا فاعتمدوا على النيات بشكل أكبر.

وقد فسر كونستانز وجماعته نتائج دراستهم على النحو الآتي:

إن الطفل نفسه يستخدم معايير تقييم مختلفة تماما حين يعطى نتائج إيجابية أكثر مما يعطى نتائج سلبية؛ ذلك أن معظم الأطفال يمكن أن يستلموا تغذية راجعة سلبية بصورة مباشرة أو غير مباشرة من قبل المسئولين عن تنشئتهم الاجتماعية حين

ينتجون مخرجات سلبية بغض النظر عن نياتهم؛ واستنتج الباحثون أن التعلم عن القصدية يحدث ببطء للأحداث السلبية أكثر من الأحداث الإيجابية، وهذا ينتج عنه فروق أو تأخر تطوري في سلوك العزو الاجتماعي بسبب النوعين من الظروف.

ووجد باحثون آخرون مشكلة أخرى دقيقة ولكنها مهمة في تصميم بياجيه وهي: أن المتغير المفاهيمي المعتمد في بحوثه كان يتداخل مع نظام أو ترتيب تقديم المعلومات أو إحضار القصد أو النية، ففي قصص بياجيه كانت المعلومات المتعلقة بالنتيجة تقدم دائما في الأخير أو نهاية القصة، وفي سنة ١٩٧٧ قام (أوستن وروبين وتراباسو Osten, Roben and Trabaso 1977) بدراسة قدموا فيها الأطفال من أعمار (٥- ٨ سنوات) أزواج قصص بياجيه، ولكن نظام تقديم القصد والنتيجة كان يختلف عنه، وتركوا الحرية لكل طفل أن يعيد القصص، أي: يكرر سردها إلى درجة أن كان الأطفال يستطيعوا تذكر جميع المعلومات حول النيات والنتائج؛ وعلى الرغم من أن اختبار الأطفال الأصغر عمرا يتطلب إعادات أكثر للقصص إلا أن الاختلاف في العمر لم يكن اختلافا بينا بين الأطفال في أحكامهم فيما يتعلق بالسلوك المرفوض.

وعرض (فيلدمان وكلوسون وبيترسون وروزلز ورونر Feldman, Clauson, Peterson, Rolse and Roner 1976) قصصا مفردة إلى الأطفال من أعمار (٤- ٩ سنوات)، وكان نظام أو ترتيب تقديم النتيجة والقصد يختلف أيضا من قصة إلى أخرى، وأظهرت النتائج بأنه حينما كانت النيات تقدم أولا فإن الأطفال الأصغر سنا يستندون بصورة أكبر إلى النتيجة في أحكامهم، وحينما كانت النتائج تقدم أولا في القصة كان الأطفال يعتمدون بصورة أكبر في أحكامهم على النيات. كما جمعت بيانات أيضا حول الذاكرة فأظهرت نمطا من النسيان مكافئا لنمو تفضيل المعلومات للأطفال الأصغر سنا، وقد افترض الباحثون أن إهمال الأطفال الصغار للنيات في أحكامهم الخلقية ربما يكون – ببساطة - بسبب فشلهم في تذكر جميع المعلومات الواردة في القصة.

واختبر كيسي Kesey 1977 النتائج السابقة التي أظهرت أن الأطفال الأصغر كانوا يميلون للاعتماد على النتائج أكثر من النيات عند استجاباتهم للمشاكل الخلقية الافتراضية؛ فلقد لاحظ بياجيه أن التفكير الأخلاقي النظري المستثار من مواقف أخلاقية افتراضية كان يتطور متأخرا أكثر من نوع الأفكار الخلقية الفعالة التي تحدث حين كان الأطفال يستجيبون لمواقف حقيقية يكونون هم أنفسهم متورطين فيها بصورة مباشرة؛ ولقد افترض كيسي أن الأطفال يمكن أن يظهروا استخداما أكبر للقصدية مع مواقف افتراضية موجهة ذاتيا أكبر مما يحصلوا على معلومات افتراضية ولكن موجهة من الآخرين؛ ففي دراسة أجراها على (١٢٠ طفلا) من أعمار (٥، ٦ سنوات) وجد أن أطفال عمر (٥ سنوات) المعرضين لمواقف موجهة ذاتيا يؤثرون استخداما أكبر وبصورة دالة معنويا للقصدية أكبر ممن هم في المجموعة الموجهة من آخرين، بل لقد ظهر أنهم قد عملوا ذلك بمعدل أو بنسبة قابلة للمقارنة مع أطفال بعمر (٦ سنوات).

وقد اقترح كيسي استخدام مناهج بحث طبيعية لاختبار الأفكار الخلقية الفعالة بدلا عن الأفكار النظرية، كما استنتج أن تفسير هذه النتائج يلقي شكا على صياغات بياجيه القائلة: إن مفهوم الطفل للقصدية الذي ينمو من الداخل إلى الخارج؛ أي: بفعل النضج البيولوجي وليس بفعل المؤشرات الخارجية ومبرمج بيولوجيا. هو قول فيه جانب من الضعف.

وعلى العموم فإنه يمكن القول: إن إستراتيجية بياجيه في البحث قد حددت بصورة خاطئة مراحل الطفل للحكم الخلقي والتفسير الخلقي؛ لأن الأطفال يمكن أن يفهموا ويستخدموا البناءات أو التراكيب التفسيرية الأخلاقية في أعمار أصغر كثيرا مما افترضه بياجيه أصلا. كما يبدو أيضا أن اختبارات الحكم الخلقي السابقة قد أظهرت نقاط ضعف عديدة في طريقة بياجيه، والتي فسرت نتائجها أن الأطفال الأصغر عمرا من (٨- ٩ سنوات) لا يستخدمون معلومات قصدية حين يصدرون أحكاما خلقية، ولهذا يجب القيام بتغييرات عديدة في منهجية البحث لتطوير القياس المناسب لتقدير القدرة على الحكم الخلقي لأطفال ما قبل المدرسة بصورة صحيحة،

ويتطلب ذلك:

١- تنقيحا بسيطا لمنهجية بياجيه؛ إذ إن قصة مفردة بدلا عن أزواج القصص لن تتطلب من الأطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى الحفظ أن يأخذوا بنظر الاعتبار متغيرين في قصتين مختلفتين بصورة تلقائية. وهي مهمة, وقد وجد بياجيه نفسه -عام ١٩٥٠ - أن الأطفال غير الحافظين غير قادرين على القيام بها.

٢- إن القصص التي يتظاهر الشخص فيها أنه الشخصية الرئيسة سوف يقارب بصورة دقيقة جدا الفكر الخلقي الفعال الذي يحدث حين يستجيب الأطفال إلى مواقف حقيقية يتواجدون فيها أو يتعرضون إليها.

٣- إن القصدية يجب أن لا تكون غائبة في القصة، أي: يجب أن تكتب وينص عليها بصورة واضحة، شأنها في ذلك شأن النتائج تماما، وبذلك لا يتطلب من الطفل أن يستنتج أو يستقرئ القصد من المعلومات الغامضة.

٤- إن نظام تقديم معلومات القصد والنتيجة ومعلومات الإيجاب والسلب يجب أن تتبادل.

٥- يجب السماح للأطفال أن يتذكروا أو أن يعيدوا تكرار المعلومات المعطاة لهم حتى يستطيعوا - بصورة دقيقة - تذكر جميع الأبعاد البارزة.

* * *

نظرية كولبرك في النمو الخلقي

يعد لورنس كولبرك Lawrence Kohlberg من العلماء البارزين الذين درسوا تطور نمو التفكير والاستدلال الخلقي عند الأطفال من خلال القصص التي صاغها، والتي كانت تحتوي على مشكلات خلقية يطلب منهم أن يصدروا أحكامهم عليها بعد قراءتها، مبينين الأسباب التي دعتهم لتبني مثل هذه الأحكام دون غيرها، وقد قدم هذه القصص إلى أطفال من مختلف الأعمار وفي حضارات مختلفة، ومن خلال إجاباتهم - والأسباب التي أوردها كمبررات - عن الأحكام التي أشاروا إليها استطاع كولبرك أن يصوغ نظريته في التطور الخلقي والتي تألفت من ثلاث مستويات خلقية اشتمل كل مستوى منها على نمطين أو مرحلتين من الاستدلال الخلقي، وهذه المستويات هي:

أولا: مستوى ما قبل العرفي أو ما قبل الخلقي:

pre conventional or pre moral level

وهذا المستوى من التطور الخلقي يتضمن مرحلتين هما:

١- استشراف الطاعة وتجنب العقوبة:

أي: إن الدافع الأساسي الذي يعتمده الطفل هو أن يطيع فيحصل على الرضا والاستحسان وبذلك يتجنب العقاب، فهو يسلك انطلاقا من مبدأ أن هناك مقبول ومستهجن ولا شيء غير ذلك، أما أحكامه فهي غير متمايزة وتختلف عن أحكام الراشدين؛ إذ تنبثق أحكامه من رغباته واعتباراته المادية ومن مركزيته الذاتية، وهذا السلوك يسميه بياجيه Piaget بـ (الأحكام الموضوعية).

٢- البحث عن اللذة وتجنب الألم:

أو (وجهات نظر الآخرين) ويأخذ هذا النمط صيغة بسيطة ساذجة لدى الطفل، فالسلوك الصحيح من وجهة نظره هو ذلك الذي يوفر له قدرا من المتعة واللذة والإثابة التي يحصل عليها من الآخرين، وبرغم ذلك فالطفل في هذه

المرحلة، ما يزال يخلط بين حاجاته الفردية وبين ما يعتبره صحيحا أو خطأ، لكنه يهتم بوجهات نظر الآخرين وحاجاتهم ويوليها اعتباره الخاص.

ثانيا: المستوى العرفي أو الخلقي: **Conventional or Moral level**

ويتضمن مرحلتين أيضا هما:

٣- أخلاقيات الولد الجيد أو البنت الجيدة: **Good boy or Good girl**

وفيها يحاول الطفل أن يحتفظ باستحسان الآخرين ورضاهم، فالسلوك الصحيح من وجهة نظره هو ما يرضي الآخرين ويريحهم ويساعدهم، ولهذا فهو يسلك بقصد الحصول على هذا الاستحسان والقبول منطلقا من توقعاته التي يعتقدها لدى الآخرين، لذا فهو يحاول أن يكون سلوكه منسجما مع هذه التوقعات لكي يبقى محتفظا بهذا الاستحسان، وقد سمى كولبرك هذه المرحلة بمرحلة التلاؤم أو الانسجام مع الأعراف الاجتماعية.

٤- احترام القانون والنظام:

يتميز الحكم الخلقي في هذه المرحلة بالتمسك الشديد بالقانون والنظام واعتباره قيمة عليا، والطفل في هذه المرحلة يطيع القانون ويحترمه من أجل أن يتجنب العقوبة التي يفرضها القانون أو القواعد الاجتماعية، لهذا فهو يشعر بالخوف والذنب والإثم عندما يخرق القانون، ومبعث ذلك ثقته بالسلطة ورقابتها الشرعية وحرصه على النظام الاجتماعي وقواعده السائدة، ورغم ذلك فإن القواعد الخلقية في هذه المرحلة مازالت محسوسة، وهي ليست مبادئ مجردة للعدالة، فالطاعة مردها تجنب العقوبة وحسب.

ثالثا: المستوى ما بعد العرفي أو مستوى الاستقلال الذاتي:
Post conventional level or Autonomous level

وفي هذا المستوى تصبح الحاجات قائمة على أساس الاستقلال الذاتي، والمبادئ الشاملة للعدالة التي تستمد قيمتها مما هو أبعد من القوانين القائمة والأعراف الاجتماعية، ويتضمن هذا المستوى أيضا مرحلتين هما:

٥- التعاقد الاجتماعي: **Social contract**

أي: إن النمو الخلقي ينطلق من المبادئ العامة التي تعارف عليها الناس وأقروها كمبادئ تنظم حياتهم مثل حقوق الأفراد والمساواة والكرامة والالتزامات المتبادلة، ولهذا نجد أن الفرد يعتبر أن هدف القانون هو حماية حقوق الإنسان، وأن أي قانون لا يحمي هذه الحقوق يجب أن يتغير لأنه غير عادل، بمعنى آخر: إن الفرد في هذه المرحلة ينظر إلى القوانين على أنها مادامت وسائل غايتها تنظيم حياة الأفراد فإنها يجب أن تكون مرنة ومتغيرة متسايرة مع متطلبات الحياة المتغيرة بحيث تبقى صالحة لخدمة المجتمع وأفراده.

٦- الضمير والمثل العليا الشاملة:

يخضع التطور الخلقي في هذه المرحلة للقرارات التي يتخذها الضمير منطلقا من المبادئ والمثل العليا التي تأخذ طابع الثبات والشمول المنطقي، ومع ذلك فإنه ليس من المستبعد أن نجد من الأفراد من يصل إلى هذه المرحلة لكنه يقوم بممارسات تخرق النظام والقانون عندما يعتقد أن القانون أو القيم الخلقية غير قادرة على حماية المثل العليا والعدالة المطلوبة، واحترام حقوق الأفراد، وهو يرى أن القانون والالتزامات الخلقية والاتفاقات المتعاقد عليها والخوف من العقوبة لا يمكن أن يحول أي من ذلك بينه وبين رغبته في إنقاذ المظلومين والمستلبين والمقهورين، فهو مستعد للتعرض للعقوبة والإيذاء وحتى الموت ما دام عمله هذا ينقذ المثل العليا ويشيع العدالة بين الناس.

والذي يمكن استنتاجه مما تقدم أن التفكير ما قبل الخلقي يتميز بالدرجة الأولى في الاهتمام بحاجات الفرد ومصالحه الخاصة، بينما يهتم التفكير التقليدي بالآخرين وبقبول السلطة القائمة بدون تساؤل تقريبا، أما التفكير المبدئي فيأخذ بعين الاعتبار صالح الآخرين ويعكس معايير يكون الشخص قد اختارها لنفسه بانيا إياها على مبادئ خلقية عامة.

لقد أجرى كولبرك دراساته في مجتمعات مختلفة من خلال مقابلات وجاهية-

وجها لوجه- كان يجريها مع الأطفال حيث يطلب منهم أن يجيبوا عن عدد المعضلات الخلقية ثم يقوم بدراسة وتحليل طريقة تفكيرهم من خلال أجوبتهم هذه، وكان يركز بالدرجة الأولى على متابعة أحكامهم فيما يتعلق بالمسائل الخلقية، وكان هاجسه الحصول على جواب للسؤال القائل: " هل يستوعب الطفل داخليا المعيار الخلقي؟ وهل بإمكانه تبرير هذا المعيار لكي يقنع نفسه ويقنع الآخرين؟" وعليه ففي رسالته للدكتوراه والتي تقدم بها إلى جامعة شيكاغو عام ١٩٥٨ درس كولبرج (٧٢) طفلا كانت أعمارهم (١٠، ١٣، ١٦) سنة، حيث عرضهم لمواقف فرضية ذات طابع خلقي، وكان هدفه معرفة أسلوب التعامل مع هذه المواقف من خلال الصراع الحاصل داخل الطفل بين الانصياع للقواعد الخلقية والاجتماعية والسلطة الضابطة وبين الحاجة الإنسانية المرتبطة بالذات والرغبات. وكانت هذه المقابلات تتم بشكل فردي مع كل طفل وتستمر المقابلة ساعتين، ثم يحلل استجاباتهم لمعرفة مستويات النمو الخلقي ومراحله بالاستناد إلى ثلاثين جانب من جوانب السلوك الخلقي مصنفة إلى ثلاثة فئات هي:

أولا: طريقة الحكم الخلقي:

وتشتمل على المحكات التي تمكن الطفل من إصدار أحكامه الخلقية من خلالها وهي:

١- الحقوق. ٢- الواجبات. ٣- المدح.
٤- اللوم. ٥- الثواب. ٦- العقاب.
٧- الفضيلة. ٨- التعليل. ٩- الصواب.
١٠- الالتزام.

ثانيا: مبادئ الحكم الخلقي:

وتتضمن القيم التي تعبر عن الحكم الخلقي وهي:

١- الحب. ٢- الاحترام. ٣- المساواة.

٤- المصالح المتبادلة. ٥- المصالح المشتركة. ٦- التفاهم.

٧- الاهتمام بالآخرين. ٨- الاهتمام بالذات.

٩- تقدير الأمور بنتائجها.

ثالثا: محتوى الحكم الخلقي:

ويتضمن مفاهيم مختلفة تعبر عن الحكم الخلقي الذي يتبناه الطفل من خلال الأحكام التي يطلقها والتبريرات التي يقدمها لهذه الأحكام وهي:

١- الضمير . ٢- الحرية.

٣- معايير المجتمع. ٤- لعب الدور.

٥- الملكية. ٦- العدالة الاجتماعية بين الأفراد.

٧- التعاطف. ٨- الصدق.

٩- الثقة المتبادلة بين الأفراد.

١٠- الجنس. ١١- عدالة التوزيع.

أما الطريقة التي اعتمدها كولبرك في البحث فكانت تتم من خلال تلخيصه لمحركات السلوك الخلقي الآتية:

١- إن الفعل لا يمكن أن يتم في فراغ، فهناك من يوجه الطفل إليه، أو على الأقل فإن التوجيه يتم من خلال الحكم القيمي الذي يمتلكه هو نفسه.

٢- إن الأحكام الخلقية تتقدم على الأحكام القيمية.

٣- ترتبط الأحكام الخلقية بذات الطفل وبكيفية النظرة إليها (سلبا أو إيجابا).

٤- إن الطفل يبرر أحكامه الخلقية بناء على أسباب الفعل في وقت ومكان وقوعه.

٥- إن الطفل ينظر إلى أحكامه الخلقية على أنها أحكام موضوعية ومعيارية ومقبولة يجدر بالآخرين أن يقبلوها كما تصدر عنه.

لقد تمكن كولبرك من خلال هذه المحكات التي صاغها أن يضيف المستوى الخلقي للأطفال استنادا إلى أجوبتهم عن القصة الآتية:

" امرأة مريضة مشرفة على الموت بسبب السرطان، ولا يخفف من أوجاعها من هذا المرض إلا دواء واحد يبيعه أحد الصيادلة بسعر يفوق عشر أضعاف كلفته وليس لدى الزوج سوى نصف المبلغ المطلوب، يقول الزوج للصيدلي: إن زوجته مشرفة على الموت. ولكن الصيدلي لا يخفض الثمن، فيدخل الزوج اليائس عنوة ويسرق الدواء. فهل كان عمله هذا صحيحا؟ ولماذا؟ ".

وكان تصنيف كولبرك للمستوى الخلقي للأطفال يستند إلى أجوبتهم عن هذه القصة وتبريرهم لإجاباتهم، بمعنى آخر: إن الأجوبة كان فيها من يؤيد ومن يعارض فعل الزوج، وكل معارض أو مؤيد كان يقدم تبريرا لذلك؛ وكان اهتمام كولبرك ينصب على التبريرات المقدمة لهذه الإجابات، وفيما يأتي نموذج لهذه الإجابات:

المستوى الأول: (ما قبل العرفي أو ما قبل الخلقي):

- المرحلة الأولى:

* إجابة مؤيدة: إذا تركت زوجتك تموت لأنك لم تعطها الدواء وقعت في مأزق؛ إذ يلومك الجميع لأنك لم تأت بالدواء لإنقاذها، وسيجرى معك تحقيق ومع الصيدلي أيضا عن سبب موتها.

* إجابة معارضة: كان يجب أن لا تسرق الدواء؛ لأن الصيدلي سيعرف أنك السارق وسيلقى القبض عليك وترسل إلى السجن، وحتى إذا تمكنت من النجاة فإن ضميرك سيؤنبك وستظل خائفا من أن الشرطة قد تلقي القبض عليك وتودعك السجن.

- المرحلة الثانية:

* إجابة مؤيدة: إذا ألقي القبض عليك فبإمكانك إعادة الدواء وعندها يكون الحكم عليك مخففا، المهم أنك قد حاولت إنقاذ زوجتك وهذا يكفي.

* إجابة معارضة: قد لا يحكم عليك فترة طويلة، ولكن من يضمن أن زوجتك لن تموت خلال هذه الفترة؟ وعليه فإن ما فعلته غير نافع، وحتى لو ماتت زوجتك فهذا ليس ذنبك وإنما ذنب السرطان الذي تسبب في موتها.

المستوى الثاني: (العرفي أو الخلقي):

- المرحلة الثالثة:

* إجابة مؤيدة: لن يفكر أحد حقا بأنك رجل سيئ إذا سرقت الدواء، بل إن زوجتك ستلومك بدون شك وتعتقد بأنك زوج قاس إذا لم تسرقه وتنقذ حياتها، وإذا ماتت فإنك لا تستطيع بعد ذلك أن تنظر إلى وجه إنسان.

* إجابة معارضة: ليس الصيدلي وحده هو الذي يفكر بأنك مجرم بل الجميع، وبعد سرقتك للدواء ستشعر بانزعاج عندما تفكر فيما جلبته من عار عليك وعلى أسرتك ولكن بإمكانك فيما بعد أن تنظر إلى أي إنسان وجها لوجه.

- المرحلة الرابعة:

* إجابة مؤيدة: إذا كان لديك أي إحساس بالشرف فلن تدع زوجتك تموت لمجرد خوفك من القيام بعمل هو الوحيد الذي قد ينقذ حياتها وستشعر دائما بالذنب لأنك كنت السبب في موتها إذا لم تقم بواجبك نحوها مهما كانت العواقب بالنسبة لك.

* إجابة معارضة: إنك في حالة يأس، وليس بإمكانك معرفة ما إذا كنت تخطئ عندما تسرق الدواء أم لا، لكنك ستعرف ذلك عندما تعاقب وترسل إلى السجن وستشعر دائما بالذنب بسبب عملك الشائن وخرقك للقانون الذي يحرم السرقة.

المستوى الثالث: (ما بعد العرفي أو مستوى الاستقلال الذاتي)

- المرحلة الخامسة:

* إجابة مؤيدة: إذا لم تسرق الدواء فستفقد احترام الآخرين، وإذا تركت زوجتك تموت فلأنك جبان، وكذلك فإنك ستفقد احترامك لنفسك أيضا كما

فقدت احترام الآخرين.

* إجابة معارضة: ستفقد حتما مكانتك واحترام الآخرين في مجتمعك، وتخرق القانون إذا سرقت الدواء، وستفقد أيضا احترامك لنفسك إذا فسحت المجال لنفسك للانسياق وراء العاطفة ونسيت وجهة النظر البعيدة المدى.

- المرحلة السادسة:

* إجابة مؤيدة: إذا لم تسرق الدواء وتترك زوجتك تموت فإنك ستندم وتشعر بالذنب دائما، وقد لا يفكر فيك أحد؛ لأنك التزمت بحرفية القانون وليس بمعايير ضميرك أنت.

* إجابة معارضة: إذا سرقت الدواء فمن المرجح أن لا يلومك أحد، ومع ذلك فإنك ستدين نفسك لأنك لم تتصرف بوحي من ضميرك ودافعت عن معايير النزاهة التي درجت عليها دائما فيما مضى من عمرك.

إن المراحل الستة التي صاغها كولبرك في نظريته عن تطور الأحكام الخلقية لدى الأطفال تتم بشكل متعاقب وثابت من الأدنى إلى الأعلى، وإن كل فرد يجب أن يمر بهذا الشكل المتسلسل، بمعنى: أن أي فرد لا يستطيع أن يقفز أو يجتاز مرحلة معينة لكي يصل إلى المرحلة الأعلى منها، فلابد له من المرور بها، غير أن طول هذه الفترة وموعد ظهورها يختلف من فرد لآخر ومن حضارة لأخرى، فالمراهق الذي يصل المرحلة الخامسة لابد له أن يكون قد مر بالمراحل الأربعة السابقة واجتازها؛ أما عن طول المدة التي استغرقها في كل مرحلة أو في كل المراحل فهذه مسألة غير ثابتة ومتباينة بين الأفراد، فمن الجائز أن يتوقف الفرد في مرحلة من هذه المراحل الستة لفترة تطول أو تقصر لكن تحركه وانطلاقه من هذه المرحلة يجب أن لا يكون نكوصيا رجعيا فلابد له أن ينطلق إلى الأمام لمرحلة أعلى من التي كان فيها.

* * *

ملاحظات حول نظرية كولبرك في النمو الخلقي

قبل بدء بتقديم هذه الملاحظات لابد من القول: إن كولبرك قد ركز على:

١- وجوب مرور الأطفال بالمراحل الستة التي وضعها وبشكل تتابعي ولا يجوز القفز أو النكوص فيها، أي: إن من يصل المرحلة الثالثة مثلاً يجب ألا يتراجع في مراحل عمره التالية إلى المرحلة الثانية، وأن الطفل الذي يصل إلى المرحلة الثالثة لا يمكن أن يقفز إلى المرحلة الخامسة دون أن يمر بالمرحلة الرابعة وهكذا.

٢- إن النمو الخلقي (وعلى عكس ما كان يؤكد عليه بياجيه) يتأثر بالكبار أو أن للوالدين والكبار دورا مؤثرا في تطور الحكم الخلقي للأطفال.

٣- ركز على تطور الحكم الخلقي أو التفسير الخلقي ولم يهتم بتطور أو قياس السلوك الخلقي، فيما نجد أن الدراسات التي جاءت بعده اهتمت بمعرفة العلاقة بين تطور الحكم الخلقي والسلوك الخلقي.

٤- وضع مقياس للتطور الخلقي كطريقة تستند إلى طريقة بياجيه العيادية أي تعتمد على المقابلة وإثارة مشاكل خلقية افتراضية وليس قضايا حقيقية، وقد تطورت طريقته من خلال تكرار الدراسة على عينات مختلفة من قبل باحثين آخرين حيث اكتشفوا بعض العيوب فيها، ومن أهم تلك العيوب:

- لا توجد استجابات معيارية تقابل استجابات الطفل المستجيب لمعرفة التطابق أو عدم التطابق في ضوئها، ومن ثم يصار إلى تقدير دقيق لمرحلة التطور الخاصة بكل طفل، ولهذا لجأ كولبرك واتباعه - ومن خلال دراساتهم التتبعية للعينة ذاتها التي بدأوها في عام ١٩٥٨- إلى تحليل إجاباتها لمرات متعددة واعتبرت تلك الإجابات معايير يتم في ضوئها تقييم استجابات المقابلات الجديدة.

- انتقدت طريقة كولبرك في أنها أوجدت الثبات للمصحح وليس للمستجيب، أي: إنها اعتمدت على إيجاد علاقة (معامل الارتباط بين التصحيح الأول والتصحيح الثاني للمصحح ذاته أو حساب معامل الارتباط بين تقديرات

المصحح الأول والمصحح الثاني) وهـذه الطريقـة لا تـدلنا عـلى ثبـات موقـع المسـتجيب أو المرحلة التي احتلها بين التصحيح الأول والتصحيح الثاني.

- هناك متغيرات كثيرة يجب ضبطها وأخذها بنظر الاعتبار عند تصحيح الاستجابات، فقد ذكر كولبرك أن هناك سبع قواعد واثنتا عشرة قضية وخمسة وعشرون مظهرا يجب أخذها بنظر الاعتبار عند التصحيح وهذه يصعب تضمينها للأسئلة ومراعاة تطورها للاستجابات.

وتعميما للفائدة ارتأينا تقديم مبادئ كولبرك السبعة هذه والأوجه الخمسة والعشرين التي أشار إليها:

أولا: القيمة: **Value**

والتوصيف الذي يجب مراعاته هو صيغ عزو الأفعال إلى الأشخاص أو الأحداث وبمعنى آخر صيغ تقدير المواقع في القيم للمواقف المختلفة ويتضمن هذا المبدأ ستة أوجه أو مظاهر هي:

١- أخذ الدوافع بنظر الاعتبار في الحكم على الأفعال.

٢- أخذ النتائج بنظر الاعتبار في الحكم على الأفعال.

٣- الذاتية مقابل الموضوعية في القيمة المقدرة.

٤- علاقة الواجب أو الالتزام بالرغبة، أي: هل الدافع بدائي أم متقدم وبمعنى آخر هل هو حسب الرغبة أم حسب ما هو مطلوب.

٥- التوحد مع الفاعل أو الضحية في الحكم على الفعل.

٦- موقع الفاعل والضحية كتغير لقيمة الأفعال أو لأهميتها.

ثانيا: الاختيار: **choice**

ويتضمن ثلاثة أوجه يجب أخذها بنظر الاعتبار، والاختيار يعني ميكانيزمات أو أفكار الحل، أو إنكار معرفة الصراعات، والأوجه هي:

٧- تحديد مسئولية الفاعل للنتائج عن طريق انتقال المسئولية إلى الآخرين.

٨- الاستناد إلى المناقشة والتسوية بصورة رئيسة غير واقعية.

٩- تشويه المواقف بحيث يرى سلوك المطابقة على أنه توسيع لاهتمامات الفاعل أو الأشخاص المشمولين بالموقف لدرجة كبيرة.

ثالثا: العقوبات الدوافع: **Punishment and Motives**

ويقصد بها العقوبات المسيطرة على الأفعال الخلقية والأفعال المنحرفة، وتتضمن أربعة مظاهر هي:

١٠- العقوبة وردود الفعل السلبية.

١١- تخريب أو إفساد العلاقات بين الأشخاص.

١٢- الاهتمام من قبل الفاعل بقضايا الناس وعمل الخير للحالات الخيرية من قبل الآخرين.

١٣- لوم النفس أو إدانة الذات.

رابعا: القواعد: **Rules**

ويقصد بها الأساليب التي تفهم بها الطرق وتطبق وتعمم وهي الأساس لمصداقية المبدأ، ويتضمن ثلاثة أوجه:

١٤- تعريف الفعل الشاذ أو المنحرف (تعريف المعايير والقواعد الخلقية).

١٥- مدى عمومية القواعد وثباتها.

١٦- تجزئة القواعد وتحديدها وتخصيصها للعلاقات الشخصية.

خامسا: الحقوق والسلطة: **Authority**

ويقصد بها أساس وحدود السيطرة على الأشخاص والملكية، ويتضمن ثلاثة أوجه هي:

١٧- إغراءات غير ناجمة عن دافعية لوصف السلطة، وإغراءات مستندة إلى

دوافع، واعتبارها تحت مستوى العقوبة أو فوقها.

١٨- مدى امتداد السلطة والحقوق وسعتها – أي: حقوق الحرية.

١٩- حقوق التملك أو الملكية.

سادسا: التبادلية والمساواة: **Mutual and Equality**

وتتضمن أربعة وجوه، هي:

٢٠- التبادل في الأموال أو البضائع ونحوها، والتبادلية الثنائية كدافع لمسايرة الدور (مطابقة الدور).

٢١- التبادلية الثنائية كدافع للانحراف والشذوذ.

٢٢- عدالة التوزيع (المساواة والنزاهة والتجرد).

٢٣- مفاهيم الاحتفاظ لتوقعات الشريك كدافع للمسايرة أو المطابقة والتعاقد والثقة.

سابعا: العدالة العقابية: **Retributive Justice**

أي: معايير ووظائف العقوبة وتتضمن مظهرين، هما:

٢٤- الميول العقابية أو التوقعات، إنكار أو ذكر للعقوبة المتوازنة أو المساوية للفعل والإجرام.

٢٥- وظائف وأغراض العقوبة: Aims of punishment

وهذه المبادئ من الصعب جدا على الباحث أن يراعيها ويأخذ بها عند تحليل استجابات العينة وتقدير المرحلة التي يقع فيها الفرد.

* * *

دراسات تناولت جوانب الاختلاف
بين بياجيه وكولبرك في النمو الخلقي

هناك اختلاف أساسي بين بياجيه وكولبرك في التطور الخلقي للطفل، فلقد أكد بياجيه على أن الطفل لكي يتطور خلقيا فهو لا يحتاج لأكثر من تحرره من سلطة الكبار، أما كولبرك فقد أعطى دورا كبيرا وأهمية خاصة لتدخل الكبار في التطور الخلقي للطفل وخاصة الأقران، وقد أجريت دراسات تجريبية وميدانية عديدة تناولت هذين المنطلقين وأظهرت الفروق بينهما، مثل: دراسات (كون ١٩٧٢ ولنكر ١٩٦٩ وتوريال ١٩٦٧ وغيرهم).

وقد قامت جين إيفانز ألين Jean Evans Alen من جامعة بيردو بإنديانا عام ١٩٨٢ بدراسة التفاعل الإيجابي والسلبي مع الأقران وعلاقته بتطور الأحكام الخلقية مع أطفال من فئتين عمريتين مختلفتين في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية كان متوسط أعمار الفئة الأولى هو (٤١.٣٢ شهرا) وبانحراف معياري قدره (٥.١٦) ومدى مقداره (١٩ شهرا)، والفئة الأخرى الأكبر سنا كان متوسط أعمارهم (٥٢.٧٦) شهرا وبانحراف معياري قدره (٣.١٧) ومدى مقداره (١٢ شهرا).

وقد تضمن التفاعل الاجتماعي الإيجابي ما يأتي:

١- انتباه تلقائي ومحادثة: مبادرة بالتبادل اللفظي، سؤال عن معلومات أو عن مساعدة، تقديم مساعدة ذات جانب نفعي بصورة تلقائية، تقديم مقترحات أو توجيهات.

٢- انتباه تبادلي ومحادثة: مراقبة، ملاحظة، ابتسامة، ضحكة، إعطاء توضيحات، استجابة لسؤال من شخص آخر، اعتراف باقتراحات أو عبارات بين الآخرين.

٣- تفاعل وجداني: تقديم حماية أو دفاع، إعادة تأكيد، إسناد أو تعاطف، مدح

وإطراء، دعوة طفل آخر للمشاركة في فعالية، تحسين موقع، إظهار تعاطف بدني، تقديم أشياء حقيقية بصورة طوعية.

٤- خضوع: ترك الآخرين أو السماح لهم بأخذ أشياء يمتلكها الطفل، تقبل المساعدة أو الأفكار أو الاقتراحات أو المواد من أطفال آخرين، تقليد الآخرين، المشاركة كاستجابة لطلب أو رجاء أو إذعان أو خضوع.

أما التفاعل الاجتماعي السلبي فقد تضمن الأنشطة الآتية:

١- ازدراء أو انتقاص، لوم، عدم إحسان، تعنيف.

٢- تدخل، تعويق، إتلاف، إزعاج، تشويش، مشاكل، فوضى، تعطيل أو تدمير الفعالية، أخذ ممتلكات الغير وما يعود لهم.

٣- عدم إذعان، الفشل في التطابق أو التعاون مع الآخرين، رفض الإذعان، تجاهل أفكار الآخرين.

٤- هجوم، ضرب، سحب، دفع، تهديد بالهجوم، أوامر.

وكانت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يأتي:

١- جوابا عن السؤال الأول - الذي تضمن: هل هناك علاقة بين درجات التعليل الخلقي للأطفال وسعة تفاعلاتهم مع الأقران، أي عدد الأطفال المختلفين الذين يتفاعل الطفل معهم - أظهر معامل الارتباط عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين درجات الأطفال في الحكم الخلقي وسعة تفاعلاتهم الاجتماعية مع الأقران (ر= -٠.٠٧٥٦) حيث كان عدد الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الذين تفاعل معهم الطفل يتراوح بين (٩- ٢٢) مما يدل على أن جميع الأطفال لديهم - على الأقل - زملاء لعب تفاعلوا معهم.

٢- وجوابا عن السؤال الثاني بالنسبة للأطفال الذين لا يتفاعلون كثيرا مع أطفال آخرين كان السؤال: هل هناك فرق في درجات التعليل الخلقي بين الأطفال الذين يتفاعلون بصورة أولية مع الكبار، والأطفال الذين ينشغلون بدرجة أكبر في

لعب انفرادي؟ فقد أظهر معامل الارتباط بالنسبة للأطفال الذين لم يشتركوا في أي تفاعل مع الأقران وجود علاقة سالبة ذات دلالة معنوية بين درجات التعليل الخلقي للأطفال ومقدار الوقت المستغرق مع الكبار في الصف، يعني إذا هيأت لهم فرصة للعب مع الكبار في الصف فإن ذلك لا يؤدي إلى رفع مستوى التعليل الخلقي بل بالعكس إذ كان معامل الارتباط (ر= ٠.٢٢٤٤) وبمستوى دلالة (٠.٠٠٨) ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة معنوية بين درجات التعليل الخلقي للأطفال ومقدار الوقت المستغرق في لعب انفرادي (ر= ٠.٠٣٩٨).

٣- أما بالنسبة للعينة ككل فقد كان السؤال: ما العلاقة بين نسبة الزمن المستغرق في التفاعل الإيجابي مع الأقران ونسبة الوقت المستغرق في التفاعل السلبي مع الأقران؟ وقد أظهرت النتيجة أن هناك علاقة ذات دلالة معنوية بين التفاعل الإيجابي والسلبي (ر= ٠.٣١) وبمستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يدل على أن الأطفال الذين كانوا في مستوى عال في نسبة الوقت المستغرق في التفاعل الإيجابي كانوا أيضا في مستوى عال في نسبة الوقت المستغرق في التفاعل السلبي.

واختبرت ألين Alen مدى دقة المعلومات التي حصلت عليها من بعض المصادر وخاصة تقارير الذات، كما اختبرت مدى العلاقة بين تقدير الآباء وتقديرات المعلمين للتفاعل الاجتماعي للطفل من جهة وبين المشاهدات الحقيقية للتفاعل الاجتماعي من جهة أخرى وكان السؤال:

ما العلاقة بين الملاحظات الحقيقية لتفاعل الأطفال الاجتماعي مع أقرانهم وتقديرات المعلمين لهذا التفاعل؟ وقد أظهرت النتائج أن المعلمين كانوا ثابتين في وصفهم للتفاعل بين الأطفال في صفوفهم ودل معامل الارتباط بأن تقديرات المعلمين للوقت الذي اشترك فيه الأطفال للتفاعل مع الأقران قد ارتبطت بدلالة معنوية مع مجموع الزمن الحقيقي لتفاعل الأقران، وأن تقديرات المعلمين لنسبة التفاعل الاجتماعي الإيجابي ارتبطت بدلالة معنوية مع الزمن الحقيقي الملاحظ في التفاعل الإيجابي مع الأقران وتقديرات المعلمين لسعة التفاعل الاجتماعي للأطفال

قد ارتبطت بدلالة معنوية مع العدد الحقيقي لزملاء اللعب المختلفين الذين تفاعل معهم الأطفال.

أما السؤال الثاني الذي تم اختباره فكان: ما العلاقة بين الملاحظات الحقيقية لتفاعل الأطفال مع الأقران وتقديرات والديهم لهذا التفاعل؟ وأظهر معامل الارتباط بعض العلاقة ذات الدلالة السالبة بين الملاحظات الحقيقية للتفاعل الاجتماعي التي أجرتها الباحثة وتقديرات الوالدين لخبرات الأطفال الاجتماعية في البيت وعند الجيران؛ حيث ظهر أن تقديرات الوالدين لمقدار الزمن الذي انخرط فيه أطفالهم في تفاعل مع أقرانهم قد ارتبط سلبا مع الزمن الملاحظ في تفاعل الأقران في مرحلة ما قبل المدرسة، أما تقديرات الوالدين لسعة الخبرة الاجتماعية لأطفالهم والعدد الملاحظ للأطفال الذين تفاعل معهم الطفل فقد ارتبط سلبا أيضا ولكن بدلالة ضعيفة.

أما تقديراتهم لنسبة الزمن المستغرق في التفاعل الاجتماعي فلم ترتبط بدلالة معنوية مع الزمن الملاحظ للتفاعل الاجتماعي.

وتطويرا لمنهجية بياجيه في المقابلة وتقدير الحكم الخلقي للأطفال فقد طور كل من كونستانزو وكوي وكروميت وبارنيل Konestanso, Koie, Kromet and Parnel. 1973 طريقة لقياس النمو الخلقي آخذين بنظر الاعتبار النقد والاعتراضات التي وجهت إلى طريقة بياجيه، وقد صممت هذه الطريقة لاختبار الفروق في استعمال المعلومات التي تتعلق بالقصد والنية من قبل الأطفال الصغار واستعمل الباحثون هذه الطريقة في القياس لتقدير الحكم الخلقي لأطفال في أعمار بين (٥- ٩ سنوات) مستخدمين في ذلك قصة مفردة في كل مرة بدلا من طريقة بياجيه التقليدية ذات الأزواج من القصص وجاعلين النتائج اجتماعية بدلا من النتائج المادية التي كانت توضع في قصص بياجيه بهدف تسهيل الوصف غير المتمايز لمعلومات القصد والنتائج، وافترض كونستانزو وجماعته إمكانية استخدام هذه الطريقة حتى مع أطفال أصغر من عمر الروضة؛ وقد طورت هذه الطريقة لكي تستخدم في تقدير الأحكام الخلقية لأطفال ما قبل المدرسة عن طريق التباين في نظام

إحضار المعلومات الإيجابية والسلبية (تقديم وتأخير) ومعلومات القصد والنتيجة وذلك عن طريق مساعدة الأطفال بأن يتصوروا بأنهم الشخصية الرئيسة في القصة، وعن طريق السماع لكل طفل لأن يعيد القصص حتى يتمكن من تذكر جميع المعلومات حول النيات والنتائج.

وقد استخدمت جين إيفانز ألين في جامعة بيردو بإنديانا عام ١٩٨٠ تلك الطريقة مستخدمة عينة من الأطفال في أعمار (٣، ٤ سنوات) وفيما يأتي نماذج من القصة المستخدمة:

١- القصة الأولى:

أ: استخدام نية إيجابية: **Positive Intation**

" هنا فتاة تلعب في غرفة الألعاب، وقد لاحظت أن الغرفة في وضع غير منظم، فقررت أن تعيد تنظيمها، وبالفعل بدأت بترتيبها وتنظيمها بطريقة ملائمة".

ب: استخدام نية سلبية: **Negative Intation**

" كانت فتاة تلعب في غرفة الدمى، وكانت تشعر بحالة من الضجر والاستياء والملل في ذلك اليوم، لهذا قررت أن تبعثر جميع الدمى فأفرغت صندوق اللعب من محتوياته، وقلبته على أرضية الغرفة ونشرت الألعاب وبعثرتها في أرجاء الغرفة".

ج: استخدام نتائج سلبية: **Negative Results**

" وبعد ذلك بقليل جاءت أمها إلى الغرفة وقالت: أوه، لا، فنحن على وشك أن يزورنا ضيوف بعد دقائق قليلة وها أنت قد شوهت منظر الغرفة وبعثرتي اللعب".

٢- القصة الثانية:

أ: استخدام نية إيجابية: **positive Intation**

" هناك فتاة تلعب في الساحة الخلفية للمنزل، وقد لاحظت أن كرة من ساحة الجيران قد تدحرجت إلى الساحة التي تلعب فيها فقررت أن تعيد الكرة إلى الجيران فالتقطت الكرة ليكون باستطاعتها إعادتها إلى الجيران ".

ب: استخدام نية سلبية: **Negative Intation**

" كانت فتاة تلعب في الساحة الخلفية للمنزل، ولاحظت أن كرة تدحرجت من ساحة جيرانهم ودخلت إلى ساحة منزلهم، وكانت تشعر بغضب في ذلك اليوم وبحالة غير اعتيادية، فقررت إخفاء الكرة والاحتفاظ بها لنفسها، وقد التقطت الكرة لكي تخفيها ".

ج: استخدام نتائج إيجابية: **Positive Results**

" وفي تلك الأثناء ظهرت جارتها تتمشى في ساحة منزلها ولاحظت الكرة بيد الفتاة فقالت لها: أشكرك فقد كنت أبحث عن تلك الكرة وها أنت قد تحضرينها لي".

د: استخدام نتائج سلبية: **Negative Results**

" وفي تلك الأثناء ظهرت جارتها تتمشى في ساحة منزلها ولاحظت الكرة بيد الفتاة فقالت لها: أوه، لقد كنت أبحث عن تلك الكرة في كل مكان وها أنت تخفينها عني لكي لا أعثر عليها ".

نتائج الدراسة:

كانت الفرضية الرئيسية للدراسة بأن غالبية أطفال ما قبل المدرسة في العينة سوف يصدرون أحكاما خلقية مستندة على معلومات القصد، وقد جاءت النتائج مؤيدة لهذه الفرضية بحيث أن ١٣% من الأطفال الصغار في أعمار (٤٨ شهرا) و٧% من الأطفال الأكبر قد أعطوا استجابات مستندة على النتائج، في حين أن ٣٠% من الصغر و١٧% من الكبار قد وصلوا إلى مستوى متوسط، مما يدل على أن استجاباتهم كانت مستندة على القصد في إحدى القصتين ومستندة على النتائج في القصة الأخرى؛ وكان هناك ٥٧% من الأطفال الصغار و٧٦% من الأطفال الأكبر سنا قد أعطوا استجابات للقصتين مستندة إلى معلومات القصد، وهكذا فإن الغالبية من أطفال ما قبل المدرسة (حوالي ٦٦%) قد استجابوا لتلك القصتين في التعديل الخلقي مستخدمين التعليل المستند على القصدية، وأن ٩٠% من الأطفال قد استجابوا على

الأقل في قصة واحدة مع تعليل مستند على القصدية.

وأظهر تحليل مربع كاي لدرجات مجموعتي العمرين بأن الأطفال قد قدموا استجابات مستشرفة القصدية أكثر وبدلالة معنوية من استجاباتهم المستشرفة للنتائج (كا^{2}= ٧.٢٦) (د.ح= ١) (α = ٠.٠٠٧) أما الفرضيات الثانوية المشتقة من الفرضية الرئيسية فكانت: لا فرق ذو دلالة معنوية بين درجات الأطفال الأصغر والأكبر سنا؛ وأظهرت النتائج في تحليل مربع كاي لدرجات كل من المجموعتين، عدم وجود فرق ذات دلالة معنوية (كا^{2}= ٢٠٤٢) (α = ٠.٣) (د.ح= ١) وعدم وجود فرق ذا دلالة معنوية في التعليل الخلقي بين مجموعات ظروف تقديم القصة المختلفة، أي لقد قورنت متوسطات الدرجات لكل من مجموعات ظروف القصة الأربعة معلومات القصد والنتيجة التي أحضرت أولا أو معلومات الإيجابية والسلبية التي أحضرت أولا فأظهر كا^{2} عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الأطفال الذين استلموا معلومات تتعلق بالقصد أولا أو الذين تلقوا معلومات تتعلق بالنتيجة أولا، وأن ٨٩% من المجموعة الأولى- أي: من أعطوا معلومات القصد أولا - قد أعطوا استجابات مستندة إلى القصة، و٧٧% من بين المجموعة الثانية التي استلمت معلومات تخص النتائج أولا قد أعطوا استجابات تستند إلى القصد، ومن بين الأطفال الذين أحضروا مع معلومات إيجابية أولا هناك ٨٢% أعطوا استجابات مستندة على القصد، ومن بين الأطفال الذين عرضت لهم معلومات سلبية أولا هناك ٨٤% قد أعطوا استجابات مستندة إلى القصد، ولم تظهر فروق دالة بين المجموعتين.

* * *

المنطلق الاجتماعي في تفسير النمو الخلقي

يؤكد المنظور الاجتماعي في تفسيره للنمو الخلقي على دور المؤسسات الاجتماعية ودور التعليم في تطور ونمو الأحكام الخلقية للطفل، ولهذا فإن للتربية دورا مهما في تطور الأخلاق كما يرى الاجتماعيون باستطاعتنا أن نتعامل مع الأخلاق في مستوى الدراسة الابتدائية؛ إذ إن النمو الخلقي من وجهة النظر الاجتماعية يمكن التدخل فيه وتطويره، وهناك وجهات نظر اجتماعية تمزج بين المنظور السيكوديناميكي (التحليل النفسي) والتحليل الاجتماعي وترى بأن هناك متطلبات أساسية لتحقيق التطور والنضج الخلقي للطفل، واستنادا إلى هذه النظرية فقد حدد (كي Kay 1975) خمسة أسئلة يصبح الطفل ناضجا خلقيا حين يستطيع الإجابة عنها وهي:

السؤال الأول: من أنا؟ والإجابة عنه يكون لنا بناء التوحد Identification وعليه فإن الإجابة عن هذا السؤال يجب أن تتم من خلال وسط اجتماعي، لأن الإنسان هو كائن اجتماعي فلقد أظهر روبرت آردري الذي درس مجتمع الحيوان بأنه حتى الحيوانات تحتاج إلى أن تحتفظ بالتوحد أو تحتاج إلى معرفة الذات؛ ويبدأ التوحد عند الإنسان بالتشابه بين الطفل والنموذج؛ إذ لا توجد حياة إلا داخل جماعة، فيتوحد الطفل مع الأشخاص الذين يحبهم ويحترمهم (الآباء والمعلمون والقدوة من الأصدقاء...)، ولهذا فالتوحد ينبثق من حياة التكامل فيثبت الطفل شخصيته في العائلة تلقائيا دون تدريب أو تدريس مباشر أو عقوبة أو ثواب، بل من خلال شعوره بالتشابه مع النموذج، ففي المدرسة أو البيت يتقبل الطفل التعليم من معلم يحبه ويحترمه ويرفض ذلك من شخص لا يحبه ولا يحترمه، وفي تقليد عمل الآخرين يقلد من يحبهم ويعجب بهم، وبهذا يصبح التوحد عملية تقود الطفل لأن يفكر ويشعر ويسلك وكأن خصائص الشخص الآخر تعود له، ويبدأ التوحد مع إدراكه بأنه والنموذج متشابهان بطريقة ما، وحين يتكون التوحد فإنه يقوى أو يضعف مع النموذج مما يقود إلى الارتباط بالجانب الخلقي؛ إذ لا حياة إلا داخل

الجماعة، وحياة الجماعة يجب أن تحيا من قبل أشخاص مسئولين يتحملون المسئولية عن وعي، ومن هنا فالشخصية اللامسئولة يجب أن لا تختلط مع التوحد الناضج.

ويتوحد الأطفال في البدء مع من يحبونهم لأنهم يحتاجون إلى حماية وأمن، ولهذا يتوجب عليهم التقرب من أولئك الذين يزودونهم بحب وحماية، وقد لا تسير الأمور نحو الأحسن بهدوء ودون مشاكل لأنهم في بعض الأحيان يقدرون ويعتزون ببعض السمات غير المرغوبة اجتماعيا، ولا يتوقف التوحد عند مرحلة الطفولة بل يستمر خلال الحياة، وإحدى صيغ التوحد في مرحلة المراهقة المبكرة هي مع أبطال الحرب التاريخيين، أي مع صفات أبطال حقيقيين أو خياليين Fiction ، إذ يجعلون من صفاتهم معايير لحياتهم، أما في المراهقة المتأخرة فيكون التوحد مع أشياء مثالية قد تكون اجتماعية أو سياسية أو رياضية أو دينية أو ذكائية، فيقول المراهق من غير وعي: أريد أن أكون مشابها لفلان حين أكبر. وهذا الميل الفطري نحو التوحد له قيمة كبيرة بين الأطفال بشكل خاص.

بعض التطبيقات العملية للآباء والمعلمين حول التوحد:

١- يجب أن لا يكون توحد الطفل مع شخصية واحدة فقط، بل يجب أن تتاح أمامه الفرصة لكي يتوحد مع شخصيات عديدة ومختلفة.

٢- عندما يقلد الطفل أفرادا غير مقبولين اجتماعيا أو غير جديرين بالتقليد بسبب طبيعة سلوكهم؛ فإن تغيير سكن العائلة يصبح أمرا ضروريا لإبعاد الطفل عن هذه البيئة التي لا يتوفر فيها التوحد المرغوب.

٣- يتقبل الطفل تعليم المعلم الذي يقلده ويتمثل به، ويرفض تعليم المعلم الذي لا يحبه، وهدف الطفل ليس السلوك الجيد فحسب؛ بل هو خلق مقومات صحيحة نحو الأخلاق، أي رغبته في أن يسلك سلوكا جيدا.

٤- ليس على المعلم أو الأب أن يساعد الطفل في إشراك الآخرين في لعبه؛ وإنما يجب أن يمنح هذا الطفل فرصة الاختيار لمن يلعب معهم، ويمكن عن طريق المناقشة الهادئة أن نبعد عنه من لا نرغب باشتراكهم معه، وبهذا فإننا فضلا عن

تعديل اختيارات الطفل فإننا نمنحه الفرصة لكي يفكر ويناقش ويبدي رأيه.

السؤال الثاني: ماذا أشبه؟ والإجابة عنه تقود إلى تقبل الذات Self acceptance حيث يأخذ الطفل خلال عملية التقليد بأفعال الآخرين، فإذا كنت تزرع فالطفل يريد أن يزرع، وإذا ضربته فإنه يريد أن يضربك، وعندما تمنعه من ذلك فقد يضرب طفلا آخر أصغر منه بدلا من أن يضربك، أما في التوحد فيذهب الطفل إلى أبعد من ذلك؛ حيث يوحد شخصيته مع شخصية فرد آخر فهو لا يقول: إنني شجاع مثل أبي. وإنما يدمج أو يوحد معايير أبيه في السلوك الذي يقوم به هو قائلا: أنا شجاع. وبذلك يحصل انتقال أو تحول في الطفل من التأكيد والتركيز على سلوك الشخص الآخر إلى سلوكه الذي تمثله أو تقمصه حيث ينتقل من شخص يخبر عما يفعله إلى شخص مخبر لذاته بما يجب أن يفعله بطريقة تبدو طبيعية يطور بها الطفل معاييره السلوكية والأخلاقية، فإذا لم يعلم ما الصحيح وما الخطأ فإنه سوف يطور معايير خلقية أو لا خلقية بعملية التوحد، وبمرور الزمن يصبح الطفل ذو الأربع سنوات شخصية منتظمة مع معايير خاصة به للحكم، على الرغم من أنه ليس مستقلا بدنيا أو قادرا على شق طريقه في الحياة، فهو يشعر بأنه مستقل ومتخلص من أبويه ويحاول أن يأخذ طريقه إلى البيت على طريقته وأحيانا يتيه أو يضل طريقه وحين يجده شرطي ويسأله: هل أنت تائه؟ يجيبه: لا، ولكن أمي تاهت. وهكذا يطور الطفل شخصيته وفقا لمعاييره في الحكم على الأشياء، ويبقى دائم السؤال لنفسه: ماذا أشبه أنا في الحقيقة؟

والطفل عادة يتعلم بأنه مزيج من الخير والشر، وأن اكتشاف هذه الحقيقة تخيفه، ولهذا فإن قليلين هم الذين يتقبلون أنفسهم كما هم عليها في الواقع، ولذا فإن التقبل غير المشروط والتفهم المتعاطف يمكن أن يساعد الطفل على تقبل ذاته كما هي، فالبيت الجيد هو البيت الذي يكون فيه الطفل سيئا لكن سلوكه يصبح في جو من الحب الثابت غير المستند إلى نوع السلوك، وهذا صحيح أيضا داخل غرفة الصف وبخاصة مع الأطفال الصغار، فكما أظهر (كي ١٩٧٥) فإنه ما لم يكن تفهم الذات حقيقيا وأصوليا فإن التطور الخلقي يعوق، وحتى يتقبل الطفل ذاته

كشخص بصورة واقعية فإنه لا يستطيع أن يعامل الآخرين كأشخاص لهم حقوقهم.

ولقد وضع كيغان Kegan وميوسن وكونجر ١٩٧٠ تعليمات محددة حول بعض التأثيرات المحتملة على الأطفال الذين هم من آباء مختلفي السلوك، فالكراهية من الآباء تميل لأن تنتج كراهية متبادلة وعدوان، والرفض الأبوي بالسماح للطفل أن ينمو مستقلا ومعتمدا على ذاته ومطورا لسلوكه الطفولي سيؤدي إلى أن يبقى الطفل مرتبطا بأمه؛ أما الآباء الدافئون والمتقبلون والمشجعون للاستقلالية فإنهم يعدون منفصلين في تنشئة الطفل أكثر من غيرهم من قبل المتخصصين، فالطفل مع آباء كهؤلاء محتمل أن يكون فعالا ومستقلا واجتماعيا ومحبا وصادقا مع نفسه ومع آباء كهؤلاء الآخرين وخاليا من الكراهية والعدوان ومتقبلا لذاته وللآخرين.

بعض التطبيقات العملية للآباء والمعلمين حول تقبل الذات:

١- غالبا ما يتقبل الطفل ذاته إذا ما أظهر له الآباء والمعلمون تقبلا متمثلا بالمدح والتقدير والثناء لجهوده أكثر من انتقاد أخطاءه، فالخطأ يمكن أن يصحح بروح من التوجيه والإيجابية بدلا من توجيه اللوم، كأن نقول: هذه طريقة أفضل لعمل هذا. بدلا عن قولنا: توقف عن عمل هذا بتلك الطريقة.

٢- يبدو الطفل فيلسوفا أخلاقيا عندما يسأل: لماذا؟ وبدلا عن أن نكون غير صبورين مع هذه الأسئلة يجب أن نرحب بها وخصوصا عندما تتعلق بأسباب وتفسير لماذا يجب أن لا يفعل بطريقة معينة؟ وأن يكون تفسيرنا مناسبا لعمره وتكوره.

٣- أن يعترف الآباء والمعلمين بأهمية اللعب ودوره في النمو الاجتماعي والخلقي، ويسعوا إلى توفير الألعاب للأطفال ومنحهم فرص اللعب بمجموعات كبيرة وصغيرة وبشكل فردي، فكل نوع من هذه الألعاب يساعد الطفل على النمو الاجتماعي، فيتعلم من اللعب قواعد اللعبة والتعليل حول القواعد؛ حيث إن معرفة الطفل ونموه في التعليل حول هذه القواعد مهم جدا في تطوره ونموه الخلقي.

السؤال الثالث: كيف يجب أن أتصرف؟ ومن خلال الإجابة عنه يحصل الطفل على النماذج الخلقية؛ إذ إن طريقة مكافأة السلوك الخلقي ومعاقبة السلوك اللاأخلاقي الذي يشاهده الأطفال يؤدي بهم إلى التقليد الجيد وعدم التقليد السيئ، كما أظهرت ذلك تجارب باندورا Banadura. وأظهر ميشيل ولايبرت Mecheal & Libert 1967 أنه ليس جميع النماذج تقلد وإنما تقليد الطفل النماذج المحبوبة والمهمة والسلوك المكافأ وهو لا يعلم كيف يقلد ولكنه يفعل ذلك بصورة طبيعية؛ فهو يقلد والديه اللذين يعدان النموذج الأول بالنسبة له، ثم يقلد الآخرين من الكبار في أسرته، وهكذا كلما اتسعت بيئة الطفل الاجتماعية انبثقت نماذج وشخصيات أخرى. وهناك دراسات كثيرة أظهرت أن الطفل بعد أن يشاهد النماذج الذين يحصلون على نتائج إيجابية لسلوكهم فإنه يميل لأن يعمل وباستعداد أكبر بطريقة مشابهة لهم وإذا رأى أطفالا آخرين يمتدحون ويحصلون على ثناء لأنهم ساعدوا آخرين في اللعب، فإن ميله لأن يسلك بطريقة مشابهة لهم يزداد بالعكس، وعندما يعاقب النموذج لسلوكه فإنه يميل لأن يكبح سلوكه. وعلى العموم فإن الأطفال يميلون إلى تبني معايير النماذج الذين يكافئون والأقوياء، ويميلون إلى رفض نفس المعايير حين تصدر من أشخاص فاشلين أو ضعفاء في تلك الخصائص.

تطبيقات عملية للآباء والمعلمين حول النماذج الخلقية:

١- بما أن الطفل يتعلم من خلال التقليد فإنه حين يرى ويتعلم كيف يعمل فإنه يكون أسهل عليه من إخباره بذلك.

٢- عدم الاتفاق وعدم الثبات بين تعليمات الكبار وسلوكهم يفحص تماما من قبل الطفل الصغير، مثال ذلك التعليمات حول إشارات المرور التي يبديها الآباء للأطفال وعدم الالتزام بها عمليا يؤدي إلى عدم احترامها من قبل الطفل.

٣- إن تقبل الذات والآخرين يتأثر بالنموذج سواء جاء النموذج عن طريق التليفزيون أو الكتب والمجلات، مما يستلزم الانتباه إلى الكيفية التي يقدم بها النموذج إلى الطفل.

السؤال الرابع: ما الشيء الصحيح الذي يجب عمله؟ ومن خلاله يحقق الطفل الضمير Conscious ؛ إذ إن نماذج الأطفال تظهر أنماطا متباينة من السلوك من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار، فالطفل يسأل نفسه: ما الشيء الصحيح بالنسبة لي لأعمله؟ ويقوده البحث إلى: اجعل دليلك هو ضميرك. وبهذا فإن الضمير قد أصبح بالنسبة للطفل معيارا يقيس من خلاله الصواب والخطأ.

إن تطوير الطفل لضميره يتأثر بدرجة كبيرة بقيم والديه وطبيعة العلاقة التي تربطه بهما، فالوالد الذي يعاني نقصا أو عيبا في ضميره من الصعب عليه أن يكون نموذجا جيدا لتطوير الضمير عند طفله؛ وطبقا لما يراه (كيجان وموسن وكونجر ١٩٧٤) فإن احتمال تطوير الضمير للطفل يسهل إذا ما تحقق شرطان:

أ- إذا كانت المعايير الخلقية للوالدين ناضجة وواقعية.

ب- إذا كان تبني معايير الوالدين من قبل الطفل مستندا إلى توحد وتقليد إيجابي.

وإذا ما عوق تطور ضمير الطفل بسبب ضعف معايير الوالدين أو بسبب العلاقات المضطربة التي تعمل ضد التوحد مع قيم الوالدين أو بسبب الاثنين معا فإنه من المحتمل أن يصبح الطفل جانحا أو على الأقل مفتقرا إلى تحمل المسئولية الاجتماعية، وبدلا عن أن يكون منقادا بقيم خلقية متمثلة داخليا فإنه من الممكن أن يكون منقادا باعتبارات خارجية تتعلق بالثواب والعقاب المحتمل.

بعض التطبيقات العملية للآباء والمعلمين حول الضمير:

١- نظرا لأهمية الآباء والمعلمين في تطور الطفل فيجب أن لا يترددوا في مناقشة مدى عمل الدوافع في السلوك الخلقي للطفل مثل دوافع مركزية الذات والدوافع الاجتماعية والمبادئ والدوافع الدينية، ومن هنا فإن الطفل يستطيع أن يتقبل مستواه ويصبح عارفا بالاحتمالات الأخرى ويستطيع الآباء والمعلمون أن يبحثوا عن أمثلة توضيحية للسلوك والدوافع فيما يتعلق بالسلوك الذي يقابل أو يقارب العمر المناسب وتطور الطفل، ويمكن أن تكون الإيضاحات تاريخية أو تستدعى من

الأحداث الجارية، أما إزعاج الطفل أو لومه ومقارنته مع أقران أو أطفال آخرين فيجب تجنبها.

٢- هناك علاقة واضحة بين النمذجة ونمو الضمير، لذا يجب أن يكون الآباء والمعلمين حساسين أو مهتمين بتراثهم الخلقي وترجمة ذلك في سلوكهم الشخصي، وبذلك يكتسبون احترام الصغار والأحقية في مساعدتهم على تمييز الصحيح من الخطأ.

٣- يجب أن يكون الآباء والمعلمين حذرين في توقعاتهم حول تطور ضمير الطفل عندما يكون أبعد مدى عن مستوى عمره وقدرته على التعليل، ويجب أن يكونوا صبورين مع الصغار واندفاعاتهم، كما أن اتباع الضمير يجب أن يعترف به ويشجع من قبلهم.

السؤال الخامس: كيف أعمل؟ والإجابة عليه توفر للطفل معرفته بكفاءته وقدراته والتي تؤدي إلى انسجام وتناغم جميع العناصر في شخصيته تلك التي تتأكد وتتقوى عن طريق المكافأة والتعزيز، فبعد أن يكتسب الطفل التوحد ويتقبل الذات ويتوحد معها على أساس أنه شخص مثالي ويطور شخصيته متمثلة، عندئذ يريد أن يعرف كيف يعمل.

ويتقرر مفهوم الذات جزئيا عن طريق معاملة الوالدين والآخرين للفرد، ولكن جوهر هذا الشعور بالذات يتكون من شعور الفرد بقدرته على إنجاز ما، فقدرة الطفل على عمل شيء ما بصورة جيدة يعطيه ثقة واحتراما لذاته وتقبلا من الأطفال الآخرين والمعلمين والمشرفين والآباء، ويمكن محاورة الطفل من أجل مساعدته على اكتساب كفاءة خاصة متميزة به وبعض المهارات التي تساعده على تأكيد ذاته كشخص متفرد. وطبقا لما أظهره إريكسون Eriksoan فإنه من المهم وبصورة خاصة للطفل أن يرى أن ما يحققه مناسبا للحقيقة الاجتماعية للكبار أو ما هو حقيقي في منظور الكبار، وأن إنجازات الصغير يجب أن يكون لها معنى في حضارته ومجتمعه.

التطبيقات العملية للآباء والمعلمين حول الكفاءة:

١- عندما يكتسب بعض الأطفال مهارة كبيرة في مرحلة الطفولة المبكرة أو الأولى فإن علينا إبرازها وإظهارها في العمل المدرسي وأن يكون لها أرضية.

٢- يجب أن يكون التعلم جذابا، ويجب أن تكون المعرفة مجالا جيدا لتحقيق المهارات.

٣- يجب أن يركز الآباء على تحصيل الأطفال في مجالات أخرى يظهر الطفل فيها اهتماما ورغبة، كالرياضة مثلا.

٤- يجب أن تجمع كفاءات الأطفال وتركز في الحقل الاجتماعي.

* * *

الحكم الخلقي وتفاعل الأقران

في الوقت الذي يشدد فيه بياجيه على مقدار ونوعية الخبرة الاجتماعية كأمر ضروري للانتقال من مرحلة التبعية إلى مرحلة الحكم الخلقي الاستقلالية؛ فإن العلاقة بين تفاعل الأقران والتطور الخلقي قد أهملت في البحوث الميدانية، وقد حاول باحثون عديدون اختبار العلاقة بين أطفال مع أطفال أكبر منهم أو مع أطفال مؤسسات مقابل عدم وجود مؤسسات وفي بيئات متكافئة للأقران، وكذلك اختبر باحثون فرضية بياجيه القائلة: أن زيادة التفاعل بين الأقران تسهل التطور الخلقي للأطفال. فقد اختبر كيسي Kesey 1971 الفرضية القائلة: إن المراحل العليا للحكم الخلقي ترتبط بصورة إيجابية مع تكرار التفاعل الاجتماعي. وطبقت مقابلة كولبرك للحكم الخلقي التي طورها عام ١٩٥٨ على عينة مؤلفة من (١٤٤ طفلا) في المرحلتين الدراسيتين الخامسة والسادسة للحصول على مستوى أحكامهم الخلقية، واستخدم مقياسان للدلالة على تكرار التفاعل بين الأقران، وهذان المقياسان هما عدد انتماءات عضوية الطفل السابقة والحالية في المنظمات الاجتماعية، وكذلك استخدمت ستة مقاييس لبيان نوعية التفاعل بين الأقران؛ وهي:

١- التقدير القيادي للطفل من قبل المعلمين.

٢- التقدير القيادي للطفل من قبل الأقران.

٣- تقدير شعبيته من قبل المعلمين.

٤- تقدير شعبيته من قبل الأقران.

٥- اختياره كأحسن الأصدقاء من قبل الأقران.

٦- تقرير الذات عن أدواره القيادية.

وقد حظيت فرضية كيسي بإسناد إيجابي قوي من النتائج؛ حيث إن المصادر الثلاثة للمعلومات المتعلقة بتكرار ونوعية التفاعل مع الأقران قد ارتبطت إيجابيا مع مستوى التطور الخلقي.

أما إبيل Ebel ، فقد وجد أن طول مدة الانتماء إلى المؤسسات (مدة العضوية في المؤسسات) لم ترتبط بدلالة معنوية مع المؤشرات الأخلاقية، أي: إن البقاء فترة طويلة في هذه المؤسسات لا يرتبط بالتطور الخلقي للطفل، وهذا يعني أن متغيرات أخرى غير الخبرة الاجتماعية يمكن أن تعمل في هذا المجال، وأن ملائمة هذه النتيجة للسؤال المثار حول تأثيرات الخبرة الاجتماعية في النمو الخلقي يمكن أن تبقي الباب مفتوحا لدراسات لاحقة.

وبينما اختبرت دراسات قليلة تأثيرات التفاعل الاجتماعي بين الأقران بصورة مباشرة على التطور الخلقي، فإن باحثين عديدين من الجانب الآخر قد اختبروا التأثيرات المختلفة لأنماط التفاعل بين الأقران وحللوا الخبرات الوالدية أو خبرات تنشئة الطفل التي تشابه الطبيعة التبادلية والتعاونية للتفاعل بين الأقران، فعلى سبيل المثال: وصفت بعض الأنماط الوالدية بأنها تبادلية وديمقراطية، أي: إن بعض الآباء وصفوا بالتفاعل أو بما يماثل التفاعل بين الأقران، أي أنهم كانوا يماثلون أنماطا حازمة ومرنة وإنسانية ودافئة، وهذه الأنماط من التفاعل والتي تشبه تفاعل الأقران قد وجد أنها ترتبط بطريقة موجبة مع الحكم الخلقي للأطفال.

يتضح من ذلك أن هناك أدلة نظرية وتجريبية ميدانية تستند إلى وجهة النظر القائلة أن مقادير متزايدة من التفاعل مع الأقران ترتبط إيجابيا مع القدرة على الحكم الخلقي. وهناك أيضا دليل نظري وتجريبي يؤيد وجهة النظر القائلة بأن نوعية الخبرة الاجتماعية ترتبط مع التطور الخلقي للأطفال، ومن جانب آخر فإن بياجيه الذي يستخدم إطارا نظريا تطوريا بنائيا إدراكيا يفترض أن كلا التفاعلين الإيجابي والسلبي مع الأقران يرتبطان إيجابيا مع التطور الخلقي.

أما توريال Torial 1967، فيفترض أن عدم التوازن في البناءات التي تكون أساسا للحكم الخلقي يمكن أن يشبع عن طريق المناقشات أو المواقف الخلقية المتعارضة فإذا ما تضمنت هذه المجادلات تفسيرا لمرحلة أعلى فإن الفرد الذي يعاني الصراع يستطيع غالبا أن يستعمل تفسير لتلك المرحلة لحل مشكلة عدم التوازن،

فإذا ما وقع هذا فإن البناءات المتطورة حديثا سوف تندمج لتكون تعليلا لمرحلة أعلى؛ وإسنادا لموديل توريال هذا فقد حققت الدراسات التجريبية المختبرية التي أجراها كيسي ١٩٧٣ وتريسي وبرو ١٩٧٣ نتائج مماثلة تؤيد أن الصراع يؤدي إلى مرحلة خلقية أعلى حلا لعدم التوازن؛ حيث تعرض فيها أطفال ما قبل المراهقة إلى مجادلات أخلاقية متعارضة تدور ضمن مرحلة خلقية أعلى من مرحلة تفكيرهم، وقد أظهر هؤلاء الأطفال في هذه الدراسات مقادير متزايدة من التفسير لمرحلة خلقية أعلى عقب تعرضهم لمشاكل خلقية متعارضة.

وأوضح باحثون آخرون أيضا أن نوع الخبرات الاجتماعية يمكن أن تسهل التطور الخلقي ومنهم كولبرك Kholberg ونظريته التي أوضحت كيف أن الخبرة الاجتماعية تحسن التطور الخلقي من خلال إعادة التنظيم للمهارات الإدراكية، فطبقا لرأيه حين توجد درجة معتدلة من المزاوجة غير المناسبة أو عدم التوازن بين الطفل والأنموذج؛ فإن الطفل يناضل لكي يصبح على التوازن لأفضل مع الموديل، وعند تطبيق هذا المبدأ في الحكم الخلقي فإن الأنموذج يمكن أن يكون القرين الذي يعارض أو يتحدى التعليل الخلقي للطفل، أي أن الطفل هنا يحاول أن يجعل التعارض عن طريق تكييف تفكيره الخاص ليطابق تفكير قرينه، وهكذا فهو يعيد تنظيم تفكيره الخاص ليتضمن مهارات واستشرافات أو تصورات أكثر نضجا واتساعا.

* * *

العوامل التي يؤدي تطورها إلى التطور الخلقي

بينما تمتد بيئة الطفل الاجتماعية وتتسع من العائلة إلى المدرسة فالمجتمع الأكبر؛ فإنه يصبح عرضة لتأثيرات واسعة أو متزايدة الاتساع من الأقران والمعلمين والكتب والتلفزيون، ولكن العامل الأكبر في تقرير أي نوع من الأشخاص سيكون عليه الطفل هو البيت ونوع العلاقة التي تربطه بوالديه بحسب رأي مدرسة التحليل النفسي، ثم يأتي دور العامل الثاني في أهمية تقرير مستقبل الطفل ذلك هو الوسط الاجتماعي، فإن الطفل - ومن ثم المراهق فالبالغ - سيصبح عرضة للاستسلام للانحرافات الاجتماعية أو لاندفاعاته الخاصة نحو عدوان غير مسيطر عليه أو نحو الجنس أو اتباعه سلوكا نكوصيا.

إن تطور الضمير الناضج يتطلب نضجا إدراكيا أو معرفيا لعمل الأحكام الخلقية فبينما يتطور الطفل فإنه يتمثل مفاهيم مهمة في البيت والمدرسة مثل استشراف المستقبل ونتائج الصواب والخطأ والقيم والأشياء النموذجية ومشاعر الآخرين، والضرورة المنطقية لكي يتعاون الناس مع بعضهم البعض في الأمور التي تهمهم، ومن بين العناصر المهمة جدا ذات العلاقة في النمو الخلقي العوامل الآتية التي يؤدي تطورها إلى التطور الخلقي:

أولا- الحكم الخلقي: **Moral Judgment**

هو خاصية إدراكية ينفرد بها الإنسان، كما أنها العنصر الإنساني المتفرد في السلوك، وبهذا فهي تعد الخاصية الخلقية الصحيحة الوحيدة في السلوك الإنساني، وعندما نقول: إن الحكم الخلقي هو عملية إدراكية. فهذا يعني أنه يتطور عبر مسار ثابت من المراحل والمستويات المتتابعة، أما الأحكام فهي تختلف في مرحلة الأخلاقية الموضوعية عنها في الأخلاقية النسبية؛ فعند الطفل الصغير جدا تكون واقعية لا تقبل المناقشة ومن ثم تصبح نسبية، وأخيرا تصبح مبادئية كما هي عند أغلب الناس.

وحسب رأي بياجيه فإن الطفل حين يميز نفسه عن البيئة تكون أحكامه واقعية ويعتقد بصحة وقدسية أحكام الكبار بكونهم أقوياء ومصادر للسلطة والأشياء التي يعتمد عليها، ولذا فهم حسب رأيه – أي: الطفل – دائما على صواب ويجب إطاعتهم بغض النظر عن أي اعتبار آخر، ومن هذا المنطلق يرى الطفل أن جميع القوانين مطلقة وغير مرنة ونهائية وفوق سيطرته، كما أنه يرى أن القواعد الأخلاقية ثابتة وليست أداتية أو وسائل لأغراض إنسانية، ويكون موقع السيطرة بالنسبة إليه خارجيا ويمتلك احتراما أحادي الجانب للكبار (يحترم الكبار دون أن يحترموه) ثم يحدث تبدل تدريجي في تعليل الطفل كلما ازداد التفاعل بينه وبين الأطفال الآخرين، ثم يصبح هذا التعليل نسبيا حينما يدعى للمشاركة في وضع القواعد.

وقد طورت مفاهيم بياجيه التي وضعها عام ١٩٣٢ بواسطة كولبرك في مجال تقدير الأحكام الخلقية من خلال استعمال مشاكل نظرية افتراضية مما فتح بابا واسعا لإضافات أخرى في النظرية الخلقية وتطبيقاتها من خلال البحوث التي بدأها كولبرك في المدارس والتي كانت مهمة جدا.

بعض التطبيقات للآباء والمعلمين في تطير الأحكام الخلقية:

١- إن معظم أطفال المدرسة الابتدائية هم في مستوى ما قبل العرف الاجتماعي (نظام كولبرك)؛ ولذا يجب على معلمي المدرسة الابتدائية أن يقدروا المرحلة الراهنة للنمو الخلقي لتلامذتهم قبل البدء ببرنامجهم للتربية الخلقية وبذلك يستطيعون تجنب استعمال مستوى عال من التعليل الخلقي الذي لا يفهمه التلاميذ.

٢- يستطيع المعلمون عرض مشكلات تركز على التعليل الخلقي لمرحلة خلقية واحدة أعلى (قيادة التطور الخلقي نحو مرحلة أعلى) من مستوى نمو التلاميذ الخلقي.

٣- يجب على المعلمين أن يمنحوا تلاميذهم وقتا كافيا للاستجابة بطريقة توسطية في حل المشكلات التي يعرضونها، وربما يعتمدون على كتابة مذكرات أو قد تكون مقابلة فردية أو إجراء مناقشة وحوار.

٤- يجب أن يساهم الآباء في عملية إثارة الأحكام الخلقية لدى الأطفال كخطوة على طريق تعليم هؤلاء الأطفال لهذه الأحكام بمرور الوقت.

ثانيا- استشراف المستقبل: **Future Orientation**

إن الأحكام الخلقية الصادقة تتضمن الاحتمالية بأن الفوائد المرجأة يمكن أن تفضل على إشباع الحاجات الآنية والمباشرة، فالقدرة على تأجيل رغبات الشخص في إشباع الرغبات الحالية لها امتيازات ودلالات خلقية عليا، ومجتمعنا يؤكد على الحرمان من بعض المتع والتضحية بالحاضر من أجل إشباع مستقبلي. واستشراف المستقبل هو جزء من التنشئة الاجتماعية التي تحقق بصورة خاصة بين عمر (٧- ١٢ سنة) حين يرغب الأطفال اللعب في جماعات حيث لم يعودوا مركزيي الذات، وتدعى هذه المرحلة أحيانا بالصيغة الابتدائية للإنسان البدائي الذي كان يكافح ضد قوى الطبيعة محاولا إخضاعها لأغراضه الخاصة، ويطلق الأطفال في هذه المرحلة هتافات حرب متوحشة، ويتآمرون على بعضهم ويخلقون إزعاجات كثيرة لذويهم، ويميلون إلى اعتبار المجموعات الأخرى وبضمنها جماعة الكبار والبالغين جماعات معادية، ولهذا فإن لعبهم ضد الجماعات المعادية يعد عادلا، وهذا ما دعى بعض المهتمين بالطفولة إلى تسمية هذه المرحلة بمرحلة العصابات.

وقد أجرى ميشيل وجيلي كان Mecheel & Jellycan 1970 دراسية لمعرفة العلاقة بين الأطفال الذين استطاعوا تأجيل إشباع حاجاتهم وأولئك الذين لم يستطيعوا، حيث أشار الباحثان في تعليمات التجربة للأطفال بأن الذين يمكن أن يحصلوا على جوائز للغش عندما يتمكنوا من ذلك يمكن أن يحصلوا على جوائز أفضل فيما بعد إذا لم يغشوا، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين حصلوا على نتائج أفضل وكانوا قادرين على إشباع حاجاتهم قد غشوا أقل بكثير من الذين فضلوا المكافآت. المباشرة إن تطور الاندفاعية للحصول على إشباع مباشر يتم تعلمه في البيت، وغالبا لا يتم تصحيح ذلك في المدرسة الابتدائية وفقا لما يجب أن تكون عليه ويحصل ذلك على الأغلب في البيوت ذات المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتدني

حيث يتوجب على كلا الوالدين العمل، وينطلق الأطفال أحرارا في الشوارع تحت رحمة اندفاعاتهم، وحينما يكبرون يمكن أن تكون المخدرات والمسكرات والعنف والجنس وسائلهم المفضلة للتسلية وقضاء الوقت.

وفضلا عن ذلك فإن الأطفال الذين ينشئون ويكبرون في مثل هذه البيئات قلما يكتسبون عادة تأجيل إشباع الحاجات أو يطورون نمطا في الحياة يلعب فيه التطور الخلقي دورا مهما، ومن المرجح أن يطبقوا مبدأ (البقاء للأصلح والسيادة للأقوى).

إن الصلة الوثيقة بالإشباع المؤجل والأخلاق يمكن إيضاحها من خلال الجرائم التي تحدث والتي يقوم بها بعض المجرمون والجانحون؛ فهم يمارسون هذه الأفعال الإجرامية لتسهيل الإشباع المباشر لحاجاتهم بدلا عن العمل والمثابرة، ولقد كتبت جاريس فراينبورغ Jaties Frienberg 1972 كتابا بعنوان (طفل مفسد في شاب غاضب)، أوضحت فيه أن الإشباع المباشر يتطور من الدلال الزائد في الطفولة إلى إجرام في الكبر، وقد قدمت وصفا طريفا لهذه الحالة عندما قالت: حين يبكي الرضيع فإننا نضع في فمه رضاعة لإشباع رغبته، وحين يبكي الطفل نعطيه ملهاة، وعندما يصبح مراهقا فالسيجارة تحل محل الملهاة، وإن عقلية (أريدها الآن) هي السبب الجذري لأغلب حالات الجنوح.

تطبيقات عملية للآباء والمعلمين في تطوير استشراف المستقبل :

١- يجب أن تكون فكرة استشراف المستقبل في عقول الأطفال واضحة بالاستفادة من صناديق التوفير لاقتناء الأشياء الثمينة التي يحتاجونها، كما يتطلب أيضا أن نشجع الأطفال على اقتناء مثل هذه الأشياء بأنفسهم بدلا عن توكيل شخص آخر يشتريها لهم، ويجب أن تأخذ الأسر بنظر الاعتبار فوائد المصاريف وتنظمها بصورة معتدلة، وباعتماد التخطيط لحاجات الأسبوع والأسابيع القادمة.

٢- يجب أن يتبنى الآباء والمعلمون سياسة ثابتة تجاه السلوك غير المرغوب، وإيضاح العلاقة بين ذلك السلوك والمستقبل.

٣- تقديم ألعاب للأطفال تتضمن أنشطة رياضية وترفيهية، وتشجيع درجة

معينة من تربية وتهذيب الذات وتوجيهها نحو تطوير مستقبلي للذات بالاستناد إلى أمل الحصول على تحسن لاحق.

٤- يستطيع الآباء والمعلمون تشجيع الشعور بالتطلع نحو المستقبل بين الصغار عن طريق عرض ومناقشة تجاربهم في إشباع رغباتهم قبل الحصول على الموقع المتميز في الوظيفة أو غيرها، إضافة إلى ذكر السنين الطويلة المطلوبة لإعداد نماذج من المهن أو المواقع والاختراعات، والقادة الأخلاقيين العظام.

ثالثا- الشخصية الخلقية: **Moral personality**

ويقصد بها الدرجة التي يكون فيها الفرد قادرا على معاملة الآخرين كأشخاص أيضا، فالطفل يستطيع أن يحب ويحترم الآخرين وذلك إذا كان قد حصل على حب واحترام من قبل، ومن منطلق (عامل الناس بما تحب أن يعاملوك به). والقانون الأساسي للتفاعل الاجتماعي هو أن نعامل الآخرين كما عوملنا وبما عاملونا به، ولهذا فنحن نميل إلى أن نعمل للأطفال ما عمل لنا وخصوصا في البيت وفي الصف، فالتربية الخلقية في الصف يتم تعلمها بعلاقات بين معلم وطالب أو بين طالب وطالب، فليس هناك شخص في البيت أو المدرسة أو المجتمع يعيش منعزلا عن الآخرين؛ وبما أننا نعيش معا في علاقات مع الآخرين فالأخلاق تصبح ضرورية لأنها تربط بين أفراد تجمعهم علاقات مختلفة، وحينما نعامل الناس على أنهم أشياء مجردة فإننا نرتكب بهذا خطئا كبيرا، لأن الفرد الناضج والمحقق لذاته يعترف دائما بقيمة الآخرين عن طريق إضفاء الاحترام الشخصي الذي يستحقونه عليهم، وفي ضوء ذلك فإن المشكلة الأخلاقية الكبرى في زماننا تكمن في حقيقة أن الناس لم يعودوا سوى مجرد خدمات وأصبحوا متباعدين وأقل إنسانية وأخلاقية من السابق، وحتى المدرسة فإنها قد أسهمت في فقدان هذه الشخصية في وقت يتطلب منها أن تعد الأطفال كأشخاص، وتؤكد على العلاقات الإنسانية والقيم الشخصية ومساعدة الأطفال على تجنيد وتفضيل وتقدير ما هو إنساني وتقدير مشاعر وأفكار وشخصيات الآخرين من خلال تنمية القدرة على أخذ الدور.

تطبيقات عملية للآباء والمعلمين في الشخصية الخلقية:

١- يفضل أن يظهر المعلمون والآباء شخصياتهم الخلقية عن طريق التصرف السليم واحترام الأفكار التي يبديها الآخرون.

٢- يجب أن يراعي الآباء والمعلمون احترام شخصية الطفل ويشجع سلوكه الخلقي النبيل وإثابته وتكريسه لكي يتقرر بمرور الوقت.

٣- على الكبار أن يضعوا نصب أعينهم حقيقة أنهم نماذج يقتدي بها الأطفال، وهذه النماذج يجب أن تكون قدوة طيبة وصالحة للاقتداء بها.

رابعا- التسامح الخلقي: **Moral Tolerance**

هناك دراسات عديدة استنتجت أن مرحلة بياجيه الخلفيتين (الواقعية الخلقية أو المقيدة والنسبية الخلقية أو التعاونية) تعكسان حقيقة أن الآباء الدكتاتوريين المسيطرين يقودون إلى نمو أخلاقية تحديد الأفكار في الطفولة، فالأطفال مع درجة عالية من التحديدات في شخصياتهم يكونون دكتاتوريين بصورة أساسية، كما أنهم يكونون أكثر سعادة وأكثر أمانا حين يكون سلوك الناس المحيطين بهم وأفكارهم متطابقة أو مسايرة لما يريدون، فهم لا يستطيعون أن يتحملوا أو يتسامحوا مع أفكار وأنماط جديدة من السلوك، وهم يرون الأشياء بيضاء أو سوداء فقط أما الرمادي فهو بالنسبة لهم لون للتهدير لا يريدونه.

إن مثل هؤلاء الأطفال ينشئون ويكبرون ليتواءموا مع عمل ممل ورتيب في سوق العمل، فهم نتاج لتربية ولدت لديهم هذا السلوك المتعصب وعدم التحمل مع معاداة للتطور الخلقي بعكس الأطفال المتسامحين الذين يكونون أكثر تقبلا في البيئة الاجتماعية وحينما ينمون فإنهم سيكونون ميالين إلى حل المشاكل من خلال النظر إلى المبادئ بدلا من التوصيفات النظامية كما أنهم يميلون إلى تطوير سيطرة داخلية واستقلالية ولا يكونون معتمدين على توجيهات مفروضة عليهم بصورة تسلطية لاتخاذ قرارات خلقية، ويبدو من هذا أن البيت والمدرسة التي تبنى على أسس ديمقراطية هما اللذان يسمحان بصورة أفضل بتطوير سمة التحمل والتسامح

عند الأطفال، ولكن في نفس الوقت فإن ممارسة السلطة من قبل الوالدين ضرورية لمعرفة أي الأنظمة مطلوب اتباعها إذ إن بناء السلطة يجب ممارسته بقدر الحاجة لإعداد الأطفال لليوم الذي يكونون فيه وحدهم؛ فيمارسوا استقلالية منضبطة وآمنة؛ ولا يفوتنا هنا أن نذكر ما للمعلم من دور وإسناد كبيرين في مساعدة الأطفال للوصول إلى الحرية في البحث واتخاذ القرارات لكي يستطيعوا بناء القواعد التي تحكم السلوك ويغوصون إلى المبادئ الأساسية، أي: تلك التي تكون أساسا للقواعد السلوكية المطلوبة.

بعض التطبيقات العملية للمعلمين والآباء في تطوير التسامح الخلقي:

١- يجب مساعدة الأطفال في البيت والمدرسة على مناقشة المشاكل المتعلقة بسلوكهم مثل الكلام غير اللائق، الكلام بدون إذن، احترام رأي الآخرين.

٢- يفضل استخدام طريقة عصف الدماغ Brain Storm لمساعدة الأطفال في أن يكونوا أكثر تسامحا في مواقف مختلفة لأنها مفيدة جدا في هذا المجال.

٣- يجب أن يشجع الآباء والمعلمون الأطفال على القراءة أو مشاهدة برامج التلفزيون التي تظهر عادات وتقاليد وأنماط سلوك الشعوب والأمم والمجموعات الأخرى المختلفة داخل المجتمع الواحد والتي تظهر خلفيات ثقافية حضارية لمجتمعات أخرى.

٤- على الآباء والمعلمين أن يناقشوا مع الأطفال طبيعة السلطة في البيت وفي المدرسة وفي المجتمع ليساعدوهم على رؤية الغرض من السلطة في البيت والمدرسة من أجل مساعدتهم تدريجيا في الوصول إلى الاستقلالية وحكم الذات.

خامسا- الإبداع الخلقي:

يمكن أن تكون التفردية الشخصية نادرة وصعبة في المجتمع المزدحم المتوجه في تحضره نحو التكنولوجيا، فقد درس بارون Barun 1963 الأطفال المبدعين، ولاحظ أنهم يرفضون أن يقيدوا أصالتهم بمتطلبات المجتمع، وبعد خمس سنوات من دراسته هذه وجد أن أولئك الأطفال أخذوا يتصفون بالمرونة في شخصياتهم

والديناميكية في تفكيرهم واستنتج بأنه حينما يختار الطفل البديل الأخلاقي بدلا عن البديل النفعي، ويتمسك بالمثل الأعلى في الشخصية التي تنقل صفات وخصائص معينة مثل الظهور والتقبل الاجتماعي، فإن الإبداع العقلي يظهر عند أولئك الأطفال فيبدون أكثر تسامحا وتلقيا للخبرات الجديدة وميلا نحو الاستقلالية أكثر من غيرهم وخاصة في التعبير الشخصي.

ويبدو أن الإبداع يرتبط أيضا بالتفكير التباعدي للأطفال كمعاكس للتفكير التقاربي؛ فقد أشارت نتائج البحوث أن التقاربيين يتبعون الأفكار التقليدية، أما التباعديون فيميلون إلى المجالات الإبداعية وفي البحث عن أفكار وأجوبة جديدة، كما أن التقاربيين يميلون إلى التمسك بالاتجاهات التسلطية (الدكتاتورية) ولا يتقبلون تلك الأفكار المستقلة أو الأفراد المستقلين جدا على غيرهم في الاستقلالية بقوة الطاعة، بينما كان التباعديون محققين لذواتهم وكانوا متقدمين جدا على غيرهم في الاستقلالية وتحمل المسئولية والنضج الخلقي، ولكن خاصيتهم الأساسية كانت الإبداع، وكانت رموزهم في الأخلاق هي رموز فردية وليست تقاليدية، والملاحظ غير المفكر ربما يعتقد في بعض الأحيان أنهم لا أخلاقيون لأنهم لا يستطيعون كسر التقاليد والقوانين أيضا حينما يبدو أن الموقف يتطلب ذلك.

بعض التطبيقات للمعلمين والآباء في الإبداع الخلقي:

١- يستطيع المعلم داخل الصف أن يعلم التلاميذ بأن يفكروا بطريقة غير تقليدية وأن يطوروا حلولا تباعدية للمشاكل التي تواجههم، وبالطبع فإن التلاميذ سوف لا يتعلمون ذلك من خلال الوعظ والنصح وإنما من خلال التطبيقات الفعلية والعملية في هذا الاتجاه.

٢- على المعلمين أن يشخصوا الأطفال ذوي التفكير الإبداعي والتباعدي وللكشف عن هؤلاء يمكن أن يفيد اختبار تورنس ١٩٧٠ والذي تم تعريبه ليوائم البيئة العربية.

٣- إن الطفل المبدع أو الموهوب ليس بالضرورة أن تكون لديه القدرات

العقليـة المقاسـة فقـط؛ فقـد تكـون لديـه قـدرات أخـرى وفي جوانـب أخـرى مختلفـة، والمطلوب هنا أن يفهم الوالدان والمعلمون ذلك فيساعدوا مثل هؤلاء الأطفـال ومراعـاتهم لـئلا تفسد موهبتهم ويخسرهم المجتمع.

٤- من الممكن أن يكون المعلمون والآباء من ذوي التفكير التقاربي ويميلون إلى الاعتقاد بأن جميع أنواع التفكير الأصيل حول القضايا الخلقية قد أهمل منذ زمن بعيد، ومن المهم لهؤلاء أن يكونوا منفتحين لحلول جديدة ممكنة للمشاكل الخلقية مثل عدم العدالة وعدم توزيع الثروة.

٥- يجب أن يشجع الإبـداع الخلقـي لـدى الأطفـال وتشـجع اسـتجاباتهم الشخصـية نحـو المشاكل في العالم وتعزز، لا أن تحبط أو تكبت.

٦- إن تاريخ الأفراد المبدعين الناجحين يرينا أنهم يحتاجون إلى سند وملجأ، فيجب أن يعد الآباء والمعلمون مساعدة هؤلاء فائدة كبيرة لهم وللمجتمع.

سادسا- التعاطف: **Sympathy**

وهو قدرة الفرد على وضع نفسه محل الشخص الآخر، وربمـا أن التطـور الخلقـي يتضـمن علاقات بين الناس فإنه من الواضح أن الشعور بالتعاطف يعـد مهـما عـلى أسـاس كونـه عمليـة إعداد لمستويات أعلى من الفعالية الأخلاقية كالإيثار مثلا.

والتعاطف الصحيح يحتاج إلى جانب إدراكي قوي يمتلك الفرد مـن خلالـه معرفـة متعمقـة بالأفكار وعمليات التفكير عند الآخـرين، ولكـن قـد يثـار سـؤال عـن العمـر الـذي يتكـون فيـه التعاطف، فقد أظهرت دراسـات مختبريـة أن الأطفـال في عمـر (٢٠ شـهر) أظهـروا قـدرة عـلى معرفة مشاعر الآخرين؛ فقد أظهرت دراسة قام بها أحـد البـاحثين: أن الطفلـة (نانسي) البالغـة عشرين شهرا طلبت لعبة من أختها فرفضت أختها إعطائها اللعبـة، فـذهبت نانسي إلى حصـان أختها العزيز عليها فضربته وصاحت: لقد ضربتك أيها الحصان. فما كان من أختها إلا أن رمـت اللعبة التي كانـت بيـدها واتجهـت إلى الحصـان والتقطتـه، وبـذلك هرعـت نانسي إلى اللعبـة فأخذتها، وبهذا فقد تصرفت الطفلة بطريقة تنبئية بأن هذا الإجراء ينتج عنه رد فعل

يتصف بالعنف من أختها والتي رمت اللعبة التي كانت تحملها لتسارع إلى الحصان مما جعلها تبادر إلى التقاط اللعبة الساقطة مظهرة معرفة نفسية بأختها.

إن القدرة على التعاطف يمكن أن ترتبط مع المشاعر الأولية للألم والاكتئاب، فالطفل الصغير يتذكر شعور الأم حين يسقط وتجرح ركبته أو حين يكون لديه ألم أو مغص معوي، أو حين توجه إليه صفعة. وهناك تساؤل هو: هل جميع الأشخاص يمكن أن يكون لديهم تعاطف؟ ويجيب هوفمان Hoffman 1976 : نعم، إن جميع الأشخاص لديهم احتمالية التعاطف، فالأطفال يكتسبون التعاطف ليس عن طريق السلوك الإيثاري نحو الآخرين وحسب، وإنما عن طريق المشاركة في المشاعر وعمليات التفكير.

تطبيقات عملية للمعلمين والآباء في التعاطف:

١- من الممكن إظهار التعاطف من قبل الكبار والذين يظهرون المشاعر الإيجابية نحو الآخرين.

٢- إعادة النظر في الكتب والمناهج التي يمكن أن تسهم في الإحساس بالتعاطف.

٣- مناقشة الأحداث الجارية مع الأطفال وإثارة المشاعر التعاطفية مع الآخرين والأحداث.

٤- تشجيع الأطفال على الحوار ومساعدتهم على مواجهة بعض المشاكل مباشرة، وليس إبعادهم عنها.

* * *

مراحل أخذ الدور لدى روبرت سلمان

كلما نما الأطفال كلما أصبحوا قادرين على تصور أفضل لأن يبتعدوا عن تصوراتهم الخاصة بهم وعن دوافعهم ومشاعرهم، ويصبحوا فاهمين أكثر لإدراك مقاصد الكبار والآخرين، وهذه الانتقالة من مركزية الذات في الطفولة المبكرة تعد الأساس لمهارات الاتصال الفكري، وتطور المعايير الخلقية التي تتضمن اهتماما لمشاعر ورعاية الآخرين، وكذلك نمو الفهم العاطفي الذي يعد الأساس في عملية التطبيع الاجتماعي، وقد قدم لنا روبرت سلمان ستة مراحل لتطور أخذ الدور عند الطفل، وهي:

المرحلة الأولى: من عمر (٤- ٦ سنوات) وتسمى المرحلة الصفرية

وقد أسماها روبرت سلمان بمرحلة مركزية الذات Ego Centric أو الاستشرافات غير المتمايزة؛ حيث لا يميز الطفل بين استشرافاته واستشرافات الآخرين، فهو لا يعرف بأن هناك شخصا آخر يمكن أن يفسر الخبرات بطريقة مختلفة عما يفعله هو.

المرحلة الثانية: من عمر (٦- ٨ سنوات) وتسمى وجهات النظر الذاتية أو المتمايزة

بحيث يبدأ الطفل بمعرفة أنه شخصية مستقلة عن الآخرين الذين يمكن أن تكون لهم توقعات أو تفسيرات متباينة أو متطابقة، ويصبح الطفل قادرا على أن يرى نفسه من وجهة نظر الآخرين، ويعرف أن الشخص الآخر يفعل نفس الشيء مما يتيح له أن يتوقع ويأخذ بنظر الاعتبار أفكار ومشاعر الآخرين. وعلى الرغم من أن معرفته بأن الناس المختلفين يمكن أن تكون لهم تصورات مختلفة، لكنه لا يستطيع أن يحكم بدقة عما ستكون عليه تصورات الآخرين.

المرحلة الثالثة: من عمر (٨- ١٠ سنوات) وتسمى مرحلة التصورات التبادلية أو التصورات القائمة على عكس الذات Self Reflective

حيث يرى الطفل نفسه من خلال تصورات الآخرين له، ويتحقق بأن الآخرين يستطيعون أن يفعلوا الشيء نفسه وهذا يسمح له بأن يتوقع ويعترف بأفكار ومشاعر الآخرين.

المرحلة الرابعة: من عمر (١٠- ١٢ سنة) وهي مرحلة وجهات النظر المتبادلة Mutual perspective

وفي هذه المرحلة لا يكون الطفل قادرا على فهم تصوراته ووجهات نظره وأفكاره وأفكار الآخرين وعارفا بأن الأشخاص الآخرين يستطيعون عمل الشيء نفسه في الوقت نفسه فحسب، وإنما يستطيع أيضا أن يرى هذا التصور المتبادل من موقع شخص ثالث حيث يستطيع أن يفكر كيف أن عضوا من مجموعة أخرى كجماعة الآباء أو المعلمين أو أطفال آخرين في فريق اللعب يمكن أن يظهروا وجهات نظر كلا الشخصين.

المرحلة الخامسة: من عمر (١٢- ١٥ سنة)

وهي مرحلة التصور الاجتماعي أو التصورات بعمق، والطفل في هذه المرحلة يرى أن الناس يكونوا قادرين على رؤية شبكات أو منظومات من التصورات بين الناس لا توجد على مستوى سطح التوقعات الشائعة فقط، أو على مستوى التعرف فقط، وإنما أيضا قد يتضمن مستويات أعمق من أساليب الاتصال مثل المشاعر غير اللفظية أو القيم.

المرحلة السادسة: بعد عمر (١٥ سنة)

وفيها يصل الفرد إلى النضج والتصور الكامل حيث يبدأ باتخاذ وجهات نظر التفاعل الرمزي، ويلاحظ بشكل نسبي وجهات النظر المتعمقة أو المتجذرة اجتماعيا، ووجهة النظر التي تذهب وراء حدود أي مجتمع قد يجد المرء نفسه فيه قادرا على أن يتبناها.

* * *

مقارنة بين مراحل روبرت سلمان في أخذ الدور ومراحل كولبرك في الحكم الخلقي

مراحل أخذ الدور / روبرت سلمان	**مراحل الحكم الخلقي / كولبرك**
١- مرحلة الصفر: مركزية الذات للطفل إحساس بالتمايز بينه وبين الآخرين، لكنه يفشل في التمييز بين التصورات الاجتماعية وتصوراته الخاصة، لكنه يستطيع أن يضع مسميات لمشاعر الآخرين الظاهرية.	١- مرحلة ما قبل الأخلاقية: (ما قبل العرف الاجتماعي) أ- تستند أحكام الصواب والخطأ عند الطفل إلى النتائج الجيدة أو الرديئة، وتشتق الخيارات الخلقية من رغبات الأفراد في إحداث أشياء جيدة للذات. ب- إن أسباب الطفل لخياراته هي عن طريق إصداره للخيارات والتأكيد عليها بدلا عن محاولة تبريرها.
٢- المرحلة الأولى: وجهات النظر الذاتية ٦-٨ سنة أ- يدرك الطفل أن الآخرين لديهم وجهات نظر اجتماعية مبنية على أسبابهم الخاصة بهم والتي قد تتشابه أو تختلف عن وجهة نظره. ب- يميل الطفل لأن يركز على وجهة نظر واحدة بدلا عن وجهات نظر متعددة أو مختلفة.	٢- المرحلة الأولى: توقع العقوبة والطاعة أ- يركز الطفل على تصور واحد هو السلطة أو القوة. ب- يفهم أن الأفعال الجيدة تستند إلى نوايا جيدة. ج- تتكون بداية الشعور بالعدالة والتي يرى الطفل أنها تتحقق عن طريق المساواة في الأفعال.
٣- المرحلة الثانية: التصورات التبادلية ٨-١٠ سنة أ- يصبح الطفل مدركا بأن كل فرد يعرف وجهات نظر الفرد الآخر. ب- إن هذا التعرف يؤثر في وجهة	٣- المرحلة الثانية: الأداتية الوسيلية أ- تدرك التبادلية الأخلاقية على أساس التبادل المتساوي للقصد بين شخصين في علاقتهما ببعضهما. ب- إذا كان لشخص ما اهتمام خاص

مراحل أخذ الدور / روبرت سلمان	مراحل الحكم الخلقي / كولبرك
النظر الذاتية ووجهات نظر الآخرين المتبادلة. ج- إن وضع الذات في مكان الشخص الآخر تعد طريقة للحكم على نواياه وأهدافه وأفعاله. د- يستطيع الطفل في هذه المرحلة تشكيل أو صياغة سلسلة متناسقة من وجهات النظر، ولكنه لا يستطيع أن يستخلص أو يجرد من هذه العملية أفكارا في مستوى الثنائية التلقائية (التبادلية الثنائية) أو (وجهات النظر المتبادلة).	بذاته فإنه من الصحيح بالنسبة للذات أن تعمل بلطف ومحبة. ج- يعرف الصحيح على أساس ما يدور ويساند من قبل الذات.
٤- المرحلة الثالثة: أخذ الدور الثنائي التبادلي ١٠- ١٢ سنة. أ- يدرك الطفل ويتحقق بأنه هو الشخص الآخر يستطيع أن يعرف كل منهما وجهة نظر الآخر بصورة تبادلية ثنائية وتلقائية كأشخاص. ب- يستطيع الطفل أن يخطو خطوة أبعد، أي خارج تفاعل الأفكار لشخصين فقط، بمعنى أنه يرى التفاعل من وجهة نظر ثالثة.	٤- المرحلة الثالثة: ١٠- ١٢ سنة أ- يعرف الصحيح على أنه القاعدة الذهبية القائلة: اعمل للآخرين أو عامل الآخرين بما تريد أن يعاملوك به أو يعملونه لك. ب- يأخذ الطفل بنظر الاعتبار جميع وجهات النظر ويستجيب لدوافع كل شخص كمحاولة للوصول إلى اتفاق بين جميع المساهمين.
٥- المرحلة الرابعة: أخذ الدور الاجتماعي أو التقاليدي للنظام.	٥- المرحلة الرابعة: المحافظة على النظام والقانون (وجهة نظر المجتمع).

مراحل أخذ الدور / روبرت سلمان	مراحل الحكم الخلقي / كولبرك
أ- يدرك الطفل ويتحقق بأن أخذ وجهة النظر الثنائية التبادلية لا تقود دائما إلى فهم تام، ويرى أن الأعراف الاجتماعية ضرورية لأنها معترف بها من قبل جميع أعضاء المجموعة بغض النظر عن مواقعهم وأدوارهم أو خبرتهم.	أ- يعرف الطفل أن الصحيح يعني وجهة نظر الأغلبية. ب- يأخذ الطفل بنظر الاعتبار تتالي الأحداث الخاصة للمجموعة أو المجتمع. ج- التوجه نحو الاحتفاظ بالأخلاقية والنظام الاجتماعي.

* * *

تهتم دراسة الإدراك الاجتماعي بمعرفة وتفسير الكيفية التي يصبح فيها الأطفال قادرين على معرفة وجهات نظر الآخرين والأفكار والاهتمامات والانفعالات الخاصة بهم وبالآخرين، وكيف يفكرون بالعلاقات الاجتماعية والمؤسسات المختلفة، فالتغيرات في الإدراك الاجتماعي وفي العمليات الكامنة خلفها تكون في كثير من الأحيان موازية لتلك التغيرات والعمليات غير الاجتماعية.

كما أن هناك توازيا بين الإدراك العقلي والنمو الاجتماعي والخلقي للأطفال؛ إذ يصبحون قادرين على التمييز بأن الأشياء الاجتماعية تمتلك ثباتا ووجودا، وأن هناك خصائص معينة للناس، كما أن هناك ثباتا لمفهوم الجنس، أي: إن الولد الذكر هو ولد حتى لو غير ملابسه، وبهذا فإن الأطفال يصبحون أقل تمركزا حول ذواتهم، وأكثر قدرة على فهم وجهات نظر الآخرين ومشاعرهم وأفكارهم، وينتقل الأطفال من رؤية الناس على أنهم خصائص قابلة للمشاهدة في الوقت الحالي إلى خصائص أكثر تجريدا تتضمن دوافع وانفعالات واهتمامات مختلفة بحيث يصبحون قادرين على رؤية العناصر المجردة للناس ويضعون فرضيات عن تعقيدات وتشابك علاقاتهم ببيئاتهم الخاصة وبالخبرات الماضية وتوقعاتهم المستقبلية، إضافة إلى ذلك يصبح الأطفال عارفين - وبصورة متزايدة - بالعمليات السيكولوجية المرتبطة بمشاعرهم ودوافعهم وانفعالاتهم وقيمهم ومشاكلهم وإدراكاتهم الخاصة بهم وبالآخرين، فهم يتأملون ويتنبئون بما يفكر به الآخرون عنهم، ويختبرون تفكيرهم حول أنفسهم وحول الآخرين كما تحدث تغيرات تطورية من جوانب مختلفة تتعلق بالإدراك الاجتماعي، وهناك جانبين لهذا الإدراك هما: فهم الذات أو النظام النفسي، وفهم الآخرين. والتساؤلات المطروحة في هذا الصدد هي: متى يبدأ الأطفال بتمييز أنفسهم كشيء مختلف عن الناس الآخرين، وكيف يرتبط ذلك بعناصر النمو المعرفي الأخرى قبل دوام وجود الشيء أو ثبات وجوده ، وكيف

تتطـور تلـك الشـبكة المعقـدة مـن الإدراكـات المرتبطـة بإحسـاس الشـخص عـن هويتـه الشخصية؟

ولنبدأ بالأطفال الرضع وكيف درست مشكلة معرفة الذات لديهم، فلقد استعان البـاحثون بالمرآة لمعرفة ما إذا كان الطفل يعـرف أن الصـورة المنعكسـة في المـرآة هـي صـورته الذاتيـة أو صورة إنسان آخر، بعد أن توضع بقعة حمراء على أنفه، وقد وجدوا أن الأطفال الرضـع في عمـر (١٨ أسبوعا) يحدقون في انعكاساتهم في المرآة ولكنهم لا يميـزون أن هـذه الصـور والانعكاسـات هي صورهم حتى يبلغوا بعض الوقت في السنة الثانية من العمر، وقد وجـدت دراسـات أخـرى قـام بهـا أمسـتردام Amsterdam 1972 وبـروكس جـام ولـويس Brocks Gam and Lewis 1975 وبنثيال وفيشر Benthal and Fisher 1978 ما يلي:

أ- إن الأطفال دون السنة من العمر لا يلمسون أنوفهم.

ب- أما الأطفال الذين يبلغون السنة من العمر فيبدو أنهم يعتقدون أن الصورة المنعكسة في المرآة لطفل آخر، وأحيانا يلمسون المرآة ويحاولون النظـر خلفهـا في محاولـة لإيجـاد الطفـل الآخر.

ج- خـلال السـنة الثانيـة يبـدأ الأطفـال بتمييـز صـورهم الخاصـة في المـرآة، كـما أظهـرت الدراسات أدلة واضحة على تمييز الأطفال لأنفسهم في المـرآة، ففـي المراحـل المبكـرة مـن إدراك الذات يظهر الأطفال علامات من السلوك الاضطرابي؛ كالخجل عندما يرون البقعة الحمـراء عـلى أنوفهم، وفي حوالي الشهر العشرين يبدأ الطفل بوضع يده أو يلمس البقعة الحمـراء عـلى أنفـه بدلا عن لمس الصورة في المرآة.

وقد وجد بأن هناك علاقة بين تطور مفهوم ثبات الشيء ومعرفة الذات كما أظهرته دراسة بنثال وفيشر ١٩٧٨ ، أي: إن تطور معرفة الوجود الدائم والمستمر واستمرارية النفس أو الـذات يبدو أنهما يشـكلان جـزءا مهـما وأساسـيا لمعرفـة الـذات، كـما يبـدو أن التغـيرات التطوريـة في تصنيفات الذات أو النفس تسير بخط مواز للتغيرات التطوريـة في وصـف الآخـرين، وأن وجهـة نظر الفرد عن نفسه تصبح أكثر

تمايزا، وتتضمن وصفا أكثر للدوافع والقيم والقصد وللحالات السيكولوجية الداخلية كلما نما الطفل أكثر.

إن وجهة نظر الطفل عن نفسه (التمركز حول الذات) تميل لأن تكون أقل تأثرا بالأحكام الاجتماعية السائدة وتتضمن تنوعا أكبر من السلوك الممكن الذي يراه في الآخرين، فالأطفال يدركون أن سلوكهم لا يشترط أن يكون متمسكا أو متأثرا بصورة قوية بالأعراف الاجتماعية السائدة التي تقرر حضاريا (الدور الاجتماعي لكل جنس) وعلى عكس ما يرونه على الآخرين من نفس الجنس؛ فالفتاة يمكن أن تعتقد بنفسها بأنها قادرة على المنافسة والتحصيل ودخول الوظائف التي تعتبر وظائف للرجال ولكنها ترى عادة قريناتها من الإناث متمسكات بالتقاليد الاجتماعية التي تحدد الأدوار الاجتماعية للجنسين أو الأنماط السلوكية لكليهما.

ولقد افترض كاردو وبوهن Garduo & Bohen 1971 أن هناك أربعة جوانب في إحساس الشخص بتكوين ذاته هي:

١- الإنسانية (الأنسنة) Humanity وتعني: أن الفرد يشعر بأن لديه قدرات وخبرات موجودة لدى الآخرين من بني البشر فقط.

٢- الجنسية Sexuality (ذكر وأنثى) أي: معرفة الفرد بأنه ينتمي إلى جنس محدد ذكرا أو أنثى.

٣- الفردية Individuality أي: الإحساس بكونه شخصا منفردا أو متميزا يختلف عن الآخرين.

٤- الاستمرارية: أي: إحساسه بأنه هو نفس الشخص على مر الزمن.

* * *

تطور الضمير

الضمير هو مجموعة القيم والمعايير والمعتقدات والمبادئ الخلقية التي يستخدمها الفرد في الحكم على دوافعه وسلوكه والتي يهتدي بها في تفكيره وأفعاله، وهذه القيم والمعايير بالنسبة للطفل هي سلطة خارجية تضبط سلوكه وتوجهه، وامتصاصها واستدخالها المستمر بسبب عملية التطبيع الاجتماعي Socialization يجعل منها رقيبا وسلطة داخلية ضابطة تتابع سلوكه عن كثب وتهدده كلما انحرف عن الخط الذي يجب أن يتبعه، وبهذا يصبح الضمير معيارا ذاتيا ينظم سلوك الفرد يتطور ويتحور ويتعدل باستمرار كلما تقدم الفرد بالعمر إلى أن يصل إلى سن الرشد، عندئذ يكون الضمير قد اكتمل وتحددت أبعاده.

وتبدأ عملية نمو الضمير في السنة الثانية من عمر الطفل عندما يتعلم الأوامر والنواهي التي ما تلبث أن تتسع لتشمل ما يجب وما لا يجب، وكلما أصبح الطفل قادرا على الفهم والاستيعاب فإن معايير سلوكه تصبح أكثر ميلا إلى تجاوز التحريمات البسيطة والوعي بالتطبيقات الأعم للمعايير والقيم الخلقية. وهنا يكون الطفل قد تبنى قيم ومعايير الوالدين، وهذا بالطبع يعتمد على مقدار الدفء والحب اللذين يحاط بهما في علاقته بوالديه؛ فكلما كانت هذه العلاقة إيجابية كان الطفل أكثر حرصا على الاحتفاظ بهذه العلاقة وأكثر خوفا من فقدانها، كما أنه يميل إلى المحافظة على معاييره السلوكية ليقلل من قلقه وخوفه من فقدان السند الوالدي، وهذا كله سيكون من العوامل المهمة التي يتضمنها نمو الضمير، فالطفل الذي لا يشعر بدفء العلاقة بينه وبين والديه لن يكون لديه ما يخشى من فقدانه وبالتالي فإنه لا يتمكن من استدخال قيم ومعايير مجتمعه.

إن الطفل الذي لا يطبق المعايير الاجتماعية المستدخلة على سلوكه ولا يمارسها بالشكل الذي يتسق مع التقمصات التي تعود عليها فإنه عند ذلك يشعر بالذنب والقلق، وقد يعاقب نفسه من خلال جهازه الرقابي الداخلي (الضمير)، فعلى الرغم من طبيعة الضمير الخلقية إلا أنه إذا أصبح رقيبا صارما يؤنب صاحبه على

كل شيء فإن ذلك سيقود إلى تشكيل شخصية ضعيفة مترددة غير واثقة منقادة تسيطر عليها مشاعر الذنب والخنوع وكراهية الذات وبالتالي نشأة المرض النفسي.

والأمر الآخر الذي لا يمكن إغفاله في هذا المجال: أن هناك علاقة وثيقة بين نشأة الضمير والتطور المعرفي والإدراكي للطفل فكلما ازدادت قدرته على الفهم فإنه سيكون أكثر قدرة على تعميم المعايير والقيم الخلقية التي تقمصها إلى مجالات وتطبيقات أوسع وفي مجالات متشابهة، كما أن التطور المعرفي والإدراكي مهم ولازم أيضا للاستجابات الخلقية التي تتطلب الانتقال من المعايير المطلقة الجامدة إلى معايير أكثر مرونة تأخذ في الاعتبار القصد والنية الكامنة وراء أفعال وتصرفات الآخرين.

ويرى فرويد أن لنمو الضمير أثر كبير في نضج الفرد، فالفرد يبقى غير ناضج حتى يصبح سلوكه منطقيا وواقعيا يساعده على احترام القانون واحترام الآخرين وحقوقهم، ويشعر بالمسئولية الاجتماعية وينجز عمله كما ينبغي، فالضمير من وجهة نظره أنه ككل استعداد أو اتجاه يكتسب الفرد في طفولته ويبقى أثره طيلة حياته، وهو (كما يرى فرويد أيضا) يقابل الأنا الأعلى Super Ego المسئول عن الأوامر والنواهي والقيود والتعاليم الخلقية للحضارة بعد أن امتصها واستدمجها الفرد عن طريق التوحد أو التقمص Identification، وهذا لا يعني من وجهة نظر فرويد أن الضمير مرادف للأنا الأعلى ولكنه جزء من وظيفته؛ فقبل أن يتكون للفرد ضمير تكون له مثل وآمال يسميها فرويد: مثل الأنا Ego ideals . التي تعد الحجر الأساس الذي تضاف إليه معتقدات الأب ليكونا معا ضمير الفرد.

أما إيزنك Eysenck فهو يرى أن الضمير هو حالة قلق مشروطة تحدث استجابة لظروف معينة، وقد يكون هذا الشعور نتيجة لاقتران العقاب بعمل غير مرغوب قام به الطفل، عندئذ يتعلم أن يكيف سلوكه وفق المعايير التي يراها والداه لازمة لمن هو في سنه من الأطفال، ويمنع عن القيام بكثير من الأعمال غير المرغوبة من قبلها، وعلى هذا النحو تتبلور وتتضح عند الطفل بالتدريج وعلى غير قصد منه

أوامر الوالدين ونواهيهما وأفكارهما عن الخطأ والصواب والخير والشر والحق والباطل والعدل والظلم، وتكون على شكل سلطة داخلية تقوم مقام الوالدين حتى في غيابهما وتؤدي دورهما فيما يقومان به من نقد وتوجيه.

أما كولبرك Kholberg فيرى أن الضمير لكي ينمو ويتطور فإنه يتطلب درجة معينة من النضج في الوظائف المعرفية، وكذلك بالنسبة لعدد من العمليات النفسية المعقدة المرتكزة على التعلم؛ فالطفل يظل فترة من الزمن وهو لا يستطيع معرفيا أن يتناول إلا التحريمات المادية المحسوسة الملموسة المحددة تحديدا كبيرا، ويظل هكذا إلى أن تزداد قدرته على التفكير المجرد حتى يتمكن من التوصل إلى معايير عامة.

ويرى السلوكيون أن الضمير ينشأ كنتيجة للمكافئات أو العقوبات التي يتلقاها الفرد في صغره، فالطفل الذي يقوم بعمل محظور يعاقب عليه من قبل السلطة الخارجية التي تضبط سلوكه بقطع الحماقة عنه؛ لذلك فهو يغير سلوكه لكي يتجنب هذا الألم والأذى الناشئ عن سوء تصرفه.

وعلى العموم فإن الضمير لدى الطفل ينشأ في وقت مبكر من حياته عندما تبدأ مدركاته العقلية في النضوج وعندما يتمكن من اللغة فيفهم الأوامر والنواهي ويتعامل معها؛ ومن الإشارات الدالة على نشأة الضمير في السنة الثانية من العمر هو اكتساب الأطفال لتحريمات معينة ضد بعض الأفعال المحددة من قبيل (لا تلمس.. لا تقترب.. لا تكسر...إلخ) وشيئا فشيئا وبالتدريج يستدخل الطفل هذه التحريمات (أي أنها تتحول إلى أجزاء من داخل نفسه)، وبتقدم العمر يصبح ضمير الطفل أقل بساطة ويتضمن معايير أكثر مثالية فلا يقتصر على النواهي وحسب وإنما على مفاهيم تتعلق بما ينبغي عليه فعله، ولا يعود الطفل يكتفي بتجنب الاعتداء على أخيه الأصغر وإنما نجده كذلك يبدي سلوكا إيجابيا فيسلك سلوكا يتصف بالعطف والرقة. ومن المظاهر السلوكية التي ترافق نشأة الضمير في مرحلة ما قبل المدرسة: الأمانة وإطاعة القواعد والأنظمة ومقاومة الإغراء الذي يدعو إلى الكذب أو الغش والسرقة، ومراعاة حقوق الآخرين ومصالحهم، أما في الطفولة المتوسطة فإن

الأطفال يظهرون تطـورا ملحوظـا في مجـال الضـمير والسـلوك الموافـق اجتماعيـا Social Behavior. والشيء الآخر المهم الذي يمكن استنتاجه مما تقدم أيضا هو مدى العلاقة القائمة بـين الأطفال ووالديهم ومدى قدرتهم على امتصاص معايير الكبار عن طريق التقمص والتوحد، فلقد وجدت الدراسات أن صبيان الحضانة الـذين كـانوا أكـثر ذكـورة كـانوا أكـثر تقمصـا لشخصـيات آبائهم فضلا عن أنهم كانوا متقدمين في نمو الضمير لديهم، والتقمص المقصود هنا هـو الـتقمص الإيجابي وليس القائم على الخوف والحذر.

أما الأمر الآخر الذي يجب عدم إغفاله فهو النمو العقلي والإدراكي للطفـل الـذي يسـتطيع أن يفهم أسباب بعض القيود والمحددات ويتمكن من تعميم بعـض المبـادئ ويطبقهـا في بعـض المواقف، وبالطبع فإن الثقافة هنا أيضا تلعب دورا أساسيا ومهما في هذه العمليـة؛ فهنـاك قـيم تقررها بعض المجتمعات وتعمل على إثباتها وتكريسها، بيـنما نجـد نفـس القـيم هـذه تنكرهـا مجتمعات أخرى وتعاقب عليها.

* * *

مفهوم الذات والثقة بالنفس

الثقة بالنفس Self Confidance مفهوم من ضمن مفاهيم الذات Self Concept يبنى ويتطور عند الفرد بفعل عاملين هما: عامل الخبرة والممارسة، وعامل النضج والإدراك، وتتأتى أهمية دراستها لكونها توفر للفرد بناءا دافعيا نحو العمل والإنجاز والمبادأة والإقدام، ولأنها ترتبط بالصحة النفسية؛ حيث إنها توفر الاتزان الانفعالي والتكيف الاجتماعي للفرد وتعد من علامات تقبل الذات الذي هو أساس التقبل الاجتماعي.

ويجب أن نميز بين مفهوم الذات ومفهوم الثقة بالنفس، فالأول يعني: (مجموعة الإغراءات من الخصائص والسمات والاتجاهات والقدرات وأنماط السلوك التي يستخدمها الفرد ليصف بها نفسه) وهناك مسميات أخرى للذات، مثل: الذات المدركة التي تعني (مجموعة الخصائص والسمات والاتجاهات التي يعتقد الفرد بامتلاكه إياها). وهناك الذات المثالية والتي تعني: (مجموعة الخصائص والسمات والاتجاهات التي يرغب الفرد في امتلاكها). كما أن هناك مفهوم قيمة الذات والتي تعني (الشعور الإيجابي نحو الذات). أما مفهوم احترام الذات فيعني: (مجموعة القيم التي يضعها الفرد على عناصر مفهوم الذات).

أما مفهوم الثقة بالنفس فيعني: (اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية وقدراته على تحقيق أنماط محددة من السلوك والمهمات المطلوبة نفسيا أو اجتماعيا أو وظيفيا). ومن هنا نرى أن الثقة بالنفس هي مفهوم مشتق من مفهوم أعم ذلك هو مفهوم الذات، وهذا يتوجب علينا أن نميز بين هذه المصطلحات عند بناء المقاييس أو دراسة هذه المتغيرات إذ مازال كثير من الطلبة والباحثين – للأسف- يبنون مقاييس لمفهوم الذات ويطبقونها لمعرفة علاقتها بمتغيرات أخرى دون معرفة هذا المفهوم بشكل صحيح (المثالي أم المدرك.. السلبي أم الإيجابي.. احترام الذات أم الثقة بالنفس.. وهكذا) وعليه وجب التمييز بين هذه المفاهيم.

ويتطور مفهوم الذات بتطور الطفل عقليا وبيولوجيا، ويمر هذا التطور بثلاث

مراحل: فهو يعني عند الطفل تمييز الذات كشيء أو كيان مستقل - ماديا ومعنويا، مكانا وزمانا - عن الأشياء الأخرى الموجودة في البيئة. أما عند البلوغ فيعرف هذا المفهوم على أنه مجموعة ما يعزوه الفرد لنفسه من خصائص نفسية داخلية، وأفكار مجردة، ومبادئ وقيم أخلاقية. وهناك مرحلة بداية المراهقة؛ حيث يمزج فيها المراهق خصائصه النفسية إلى جانب صفاته الجسمية لوصف نفسه، ومن هنا فإن مفهوم الذات يتعلق بالإجابة عن سؤال: (من أنا؟ وما دوري في الحياة؟) والجواب على هذا السؤال ليس نهائيا أو ثابتا؛ بل يتطور من خلال ممارسة مجموعة من المهمات النفسية والاجتماعية التي بتطورها يتكون الشعور بالهوية.

وقد أجريت بعض الدراسات لمعرفة متى يدرك الطفل ذاته من خلال التحديق في المرآة فوجد أن الأطفال يحملقون في صورهم المنعكسة في المرآة في الأسبوع ١٨ من أعمارهم، ولكن يبدو أنهم لا يدركون عائدية هذه الصور المنعكسة لهم حتى سن الثانية من العمر، أو في منتصف الثانية من العمر حيث تشير الأدلة إلى ثبات قدرة الطفل على تمييز نفسه من خلال الصورة المنعكسة في المرآة بعد إكمال الشهر العشرين من عمره، حيث يدرك الطفل في هذه المرحلة نفسه كشيء بين أشياء أخرى موجودة في البيئة، وأنه شيء فاعل ويدرك العلاقة بينه وبين الأشياء المحيطة أو بين الأشياء فيما بينها، ويستخدم وسائل مختلفة للحصول على أهداف لا يمكن تحقيقها بذاته بشكل مباشر، أي يدرك العلاقة بين الهدف والوسيلة، وقد يستخدم الأشخاص الآخرين كأشياء وأدوات للحصول على الأشياء بذاته.

ونستطيع أن نلمس هذا التحديد لتكوين الذات في نظرية فرويد حيث جعل السنة الأولى سنة عدم وعي واستجابات بيولوجية لدوافع غريزية، وسميت هذه المرحلة بالهوية (I.D). وحدد فرويد السنة الثانية لانبثاق الذات وسماها الأنا (Ego). وهكذا فإن إجراءاتنا التربوية والسيكولوجية في تعميق فهم الطفل لذاته وتقديره لقدراته وبناء الثقة بذاته يمكن أن تبدأ في مستهل النصف الثاني من السنة الثانية.

ومع بداية المرحلة الثانية للنمو العقلي حسب نظرية بياجيه؛ وهي مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية (المرحلة الإدراكية) في عمر (٢- ٦ سنوات)، وهذا ما لا

يتطابق مع نظرية إريكسون الذي جعل السنة الأولى هي مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة.

ويرى هافيجهرست أن الطفل يحقق الاستقلالية عن الوالدين من الناحية الجسمية ويبقى معتمدا بقوة عليهما من الناحية الانفعالية بين سن الثانية أو الثالثة وحتى السنة السابعة، وخلال الفترة المحصورة بين (٥- ٦- ٧ سنوات) وعند نهاية مرحلة الطفولة يحرر الطفل نفسه من التوحد البدائي مع الكبار، ويبدأ بالتوحد مع الأدوار الاجتماعية غير الدائمة للشخص والمناسبة لجنسه، أما في المراهقة فيثبت المراهق استقلالية تامة في جميع مجالات السلوك ويتقبل الذات كقيمة وتتوضح حقيقة مظهره وقبوله لنفسه، وبذلك تتكون الهوية (التوحد مع الذات).

إن الذي يمكن إجماله مما سبق هو أن الوعي بالذات ليس فطريا لأن الطفل يولد وليس لديه أي فكرة عن ذاته أو نفسه لكنه بمضي الزمن يكتشف أن له وجودا سيكولوجيا يتم الشعور به مرات عديدة في اليوم من خلال تفاعله مع الآخرين لهذا تصبح الذات مرشدا يوجه السلوك الذي يؤثر في المواقف والعلاقات، وقد وضع بعض الباحثين وعلماء النفس فرضيات مختلفة في تطور الذات.

فجورج ميد **George Meed 1977** حدد مراحل التطور للذات بثلاثة مراحل هي:

١- مرحلة الإعداد: حيث لا يدرك الطفل فيها سلوكه وإنما يقوم بتقليد أفعال معينة وعندما يحظى برضا الآخرين يضع نفسه مكانهم، وتبزغ ذات أولية عنده.

٢- مرحلة اللعب: وفيها يتخذ الطفل الدور الخاص بالآخرين، ويتصرف كما لو كان مكانهم، ومن ثم يتصرف نحو نفسه، و ينظر إليها من موقع الآخرين بمعنى: أنه يدرك استجابات الآخرين له وكأنها صدرت منه نحو ذاته. وكأن الآخرين مرآته.

٣- مرحلة التقييم: فيجد الطفل نفسه في مواقف تحتم عليه الاستجابة لتوقعات عدد من الناس في وقت واحد، أي النظر إلى نفسه من خلال الجماعة، أي عملية استبطان داخلي يتضمن المعايير والمستويات التي يحكم في ضوئها على سلوكه، وتكون الإطار الذي يرضى به عن نفسه أو لا يرضى به عنها، وهذه المرحلة

تماثل ما يطلق عليه جماعة التحليل النفسي مرحلة الذات العليا Super Ego.

أما نيو كومب **New Comb 1976** فقد حدد أيضا ثلاث مراحل لنمو الذات:

حيث يرى أن الطفل في:

المرحلة الأولى: يكون في حالة انطواء ذاتي متمركز حول ذاته مستغرقا فيها لا يستجيب إلا لحاجاته وشهواته وغرائزه الأولية.

أما المرحلة الثانية: فيخفف هذا التمركز تدريجيا نتيجة إدخال الاعتبارات الواقعية واتخاذه لأدوار غيره واستخدامه التفكير مع نفسه، وهذا يمكنه من اتخاذ دوره الخاص به الذي يكون أكبر الأثر في فكرته عن نفسه.

وفي المرحلة الثالثة: تنشط عند الطفل التفاعلات الاجتماعية وتصبح العلاقات المتبادلة بينه وبين الآخرين هي السائدة، ويصبح قادرا على إجراء التوقعات لسلوك الآخرين، وتكون الذات في هذه المرحلة ثابتة إلى حد ما.

إن فهم الإنسان لذاته، وتكوين صورة محددة لها خلال فترة المراهقة سيؤدي إما إلى تكوين شعور إيجابي نحو الذات مما يولد احتراما للذات ولقيمتها وجدارتها في المجتمع، أو شعور سلبي نحو الذات فينشأ عن ذلك مشكلات نفسية وسلوكية؛ إذ يصبح الفرد مترددا في إصدار الأحكام، وإبداء الرأي، ويكون ضعيف القدرة على المبادرة، ويصاب بالخوف الشديد من الإقدام على أي عمل غير مألوف، وغالبا ما يندمج في أحلام اليقظة وتأجيل الواجبات والتهيب من الآخرين وعدم الاشتراك معهم في الحديث والعمل، ومن هنا فإن التصور السلبي للذات يكبت طاقات الفرد ويعطلها، ويخلق حالة من عدم التكيف الاجتماعي والشخصي في أحوال كثيرة، أما في حالة التقدير الإيجابي للذات فيؤدي إلى المبادرة والتفاؤل والإقدام وحسن التوافق الاجتماعي والشخصي، وحين يكون الفرد صورة إيجابية عن نفسه وقدراته ومهاراته سيقدم نحو العمل وحين يمارس الأعمال وينجح في أدائها سيكون بنفسه، وهكذا تصبح العلاقة موجبة وطردية بين الأداء والنجاح من جهة وبين الثقة بالنفس ودرجته هذه الثقة من جهة أخرى.

* * *

الذات المدركة والذات المثالية

لما كانت الذات المدركة ليست هي بالضرورة الذات الحقيقية كان من الجائز أن يضع الفرد لذاته قيمة متدنية حين يقارنها بذات مثالية، أي: إن الفرد يقارن الصفات الشخصية والقدرات التي يعتقد بوجودها لديه بأخرى يرغب في امتلاكها، وقد وجد أن هناك علاقة بين تقارب هاتين الصورتين من جهة والصحة النفسية والتكيف الاجتماعي من جهة أخرى، وحيث وجد بون شاسع بين مجموعتي الخواص للذات المدركة والمثالية فإن ذلك يدل على أن الإنسان لديه شعور متدن نحو نفسه وذاته ولا يتمتع بالصحة النفسية.

إن الشعور العالي بقيمة الذات، وتكوين شعور عال نحو الصفات والخصائص التي يمتلكها الفرد يكون الثقة بالنفس، وينجم هذا الشعور عن تكامل خبرات عديدة ومتنوعة في مواقف وأوقات مختلفة، ومن مظاهر الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي والإقدام على العمل؛ والثقة بالنفس تتكون نتيجة الخبرة والتعلم والإدراك والدافعية، وتصبح عند تكوينها عاملا دافعيا إيجابيا نحو العمل والإبداع والمشاركة الاجتماعية، أما التهور فهو سلوك طائش يمثل شعورا بالاستعلاء وفرض الذات على الآخرين وتفضيلها عليهم؛ ويتكون البناء الإيجابي للثقة بالنفس حين يستطيع الفرد تحقيق توازن بين البنى الدافعية لنفسه من جهة، وبين الأدوار الاجتماعية المحددة له من جهة أخرى في أي مرحلة من مراحل النمو، وهكذا يمكن تتبع سبل تحقيق الثقة بالنفس في مراحل نموها المختلفة عند إريكسون، ويمكن الإشارة هنا إلى ثلاث مراحل من مراحله الثمان:

ففي عمر (١-٣ سنوات) تتكون لدى الطفل الثقة إذا ما حقق مهمات لتلك المرحلة كالاستقلالية وفي تثبيت الذات كفرد بين أفراد العائلة، وفي السيطرة على النفس، أما فشله فسيولد عنده شعورا بالخجل والشك وعندها تتولد عناصر وضعف الثقة بالنفس.

وفي عمر (٣- ٥ سنوات) مطلوب من الطفل أن يكون مبادرا وذا قدرة تخيلية ليستطيع اكتشاف حدود الحقيقة والخيال، وإذا لم يستطع تحقيق هذه المهمة لأي سبب كان فسيطور هذا شعورا بالذنب مما يضعف الثقة بالنفس لديه.

وعند وصول الفرد إلى ما يقارب الأربعين من العمر مطلوب منه اجتماعيا أن تكون له أسرة وذرية، وأن يكون له دور إبداعي في خدمة الآخرين، أما في حالة الفشل فسيتطور عنده شعور بالجمود stagnation والركود كتكوين نفسي أي أن هناك علاقة موجبة بين تحقيق الفرد لمهماته الاجتماعية وتكوين الثقة بالنفس.

تطبيقات تربوية على الثقة بالنفس:

١- مساعدة الطفل على أن يضع لنفسه أهدافا حقيقية قصيرة المدى وأخرى طويلة، ويوجه لكيفية تحقيق هذه الأهداف ومتى. مع تنويره بالعائد المتوقع من ذلك.

٢- قيادة الطفل نحو التقدير الحقيقي والواقعي لمواطن القوة والضعف لديه فلكي تكون الأهداف معقولة يجب أن تكون ضمن المستطاع.

٣- أن نتقبل الأطفال كما هم وأنهم أفراد لهم خلفياتهم الخاصة.

٤- تشجيع الطفل على المساهمة مع الآخرين ببعض المناسبات، وأن يكون فاعلا متحملا للمسئوليات الموكولة إليه بشكل كامل.

٥- الإصغاء لما يقوله الطفل مع إعطاءه فرصة لشرح مشكلاته، وإغراءه على متابعة الحديث.

٦- تشجيع الطفل للتحدث عن الجوانب الإيجابية في سلوكه أكثر من السلبية منها.

٧- إشراك الطفل في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بالأسرة أو بالصف ، ومطالبته أن يبدي رأيه في بعض القرارات والحلول.

٨- مسامحة الطفل عن بعض الأخطاء وعدم لومه عليها، واعتبارها مسألة طبيعية؛ فالسماح له يمنحه الثقة بالنفس ويحفظ له ماء وجهه.

٩- الأهم من كل ما تقدم هو أن نكون نحن الكبار أنموذجا طيبا وقدوة حسنة أمام أطفالنا للاقتداء بنا.

* * *

كيف يصف الأطفال الآخرين؟

يستخدم الأطفال في عمر (٦، ٧ سنوات) في وصف الآخرين الصفات الظاهرة، ومن ثم الصفات المجددة كالمظهر أو السلوك أو التعبيرات المركزية للذات أي التعبيرات التي تتضمن ما يفعله الآخرون للطفل كأن يقول: (تعطيني حلوى، تضربني..) ولا يميل الأطفال لأن يستخدموا تعبيرات سيكولوجية تتضمن مقاصدا أو نيات أو مشاعر أو دوافع.

وحين يستخدم الأطفال الصغار أوصافا سيكولوجية فإن هذه الأوصاف تميل لأن تكون تعبيرات تقليدية شائعة أو منتشرة أو قيم محملة مثل: (حلو، سيئ، نظيف..) وكلما نما الأطفال كلما ازداد عدد ونسبة التعبيرات السيكولوجية المستخدمة في وصف الناس وازداد استعمال التصنيفات الاستدلالية المجردة ففي السنة (٧.٥- ٨.٥) من العمر تحصل زيادة واضحة في استخدام الأوصاف السيكولوجية، والفروق بين السنة السابعة والسنة الثامنة هي أعظم من تلك التي تحصل أو تقع بين السنة الثامنة والسنة الخامسة عشرة، وهذا ما قاد بعض الباحثين إلى استنتاج أن السنين الثمان الأولى من العمر تعتبر فترة حرجة في نمو الإدراك الشخصي الحسي وعلى الرغم من أن التغييرات التي تحدث في هذه الفترة عظيمة، فإن الأوصاف التي يوصف بها الناس من قبل الأطفال سني الطفولة المتوسطة تكون عادة بسيطة وغير ثابتة ولا تحتاج إلى تفسيرات والأطفال غالبا ما يعرضون أشياء غير مترابطة في وصف الآخرين أو تفسيرات أو صفات متناقضة للناس بدلا من إعطاء صور متكاملة في وصف الآخرين.

هذا ولا يصبح الناس عارفين التعقيد الكامل لمشاكل الآخرين ومشاعرهم ومقاصدهم أو أن يصبحوا عارفين بأن خصائص السلوك يمكن أن تتباين بحسب الظروف أو بحسب الحالات الداخلية أو العوامل العابرة إلا في مرحلة المراهقة والشباب.

References المصادر

1- Amesterdam, A, B. (1992) Identification and behavioral in effectiveness during late childhood, In E.D. Evans (ED) childrens: Reading in behavior and development. New York: Holt, Rinehart and Winston.

2- Armes, B. (1991) The developmental psychology of Jean Piaget.Princeton, New Jersey, Van Nostrand.

3- Bandura, A. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic psychology Monographs 1990. 78. pp. 115- 128.

4- Barn, D & Stratner Gregory (1987) psychology of child. 2nd ed. John Willey, New York.

5- Barun, S. (1993) The anteccdent of self- esteem. San Francisco: Freeman.

6- Berg, Crose. Compliance from Kindergarten to college: Aspeculative research note. Journal of childhood 1995. 2. 266- 278.

7- Cawen, J. (1995) The developmental psychology. New York. John Willey.

8- Dennis, W. Infant development under conditions of restricted practice and of minimum social stimulation. Genetic psychology Monographs 1993. 23. 143- 191.

9- Durkin, W. (1990) piagetian psychology. Gardener press Inc. New Jersey.

10- Erikson, E. (1990) Childhood and society. New York: Norton.

11- Eysenck, T. (1991) Dimensions of personality. Holt, Rinehart and Winston Inc. New York.

12- Feldman, B. Clauson, B. Peterson, H. Rolse, J and Roner, S. A study of socialization patterns at the high school level. Journal of Genetic psychology. 1990. 112. 88- 101.

13- Garduo, L.J & Bohen, J. (1991) childhood and addescence (2nd ed) New York: Random House.

14- George Meed. (1994) Self, Identity. London: Rou Heelge and Kegan Paul press.

15- Havighurst, L. New comb, T, M (1995) Social psychology London, John Willey.

16- Hoffman, S, T. Self image complexity and Identity formation in childhood. Journal of childhood. 1996. 5. 161- 178.

17- Jamines, N. Attitudes about menstruation. Paper presented at the biennial Meeting of the society for research in child development, New Orleans, March 1996. 17- 20.

18- Jean Evans Alen. Relation of early socialization experience to Moral development. Child development 1970. 41. 267- 290.

19- Kay, W. (1995) Moral Development. Urwin University books, London.

20- Keg, J. Mussen, P and Conger, J (1990). Basic and contemprary Issues in development psychology. Harper and Row. London.

21- Kesey, H. Crosscultural perspectives on early development. American psychologist. 1994. 28. 947- 961.

22- Kesey, H. Relation of early socialization experience to moral judgment in middle childhood. Social psychology J. 1997. 5. 62- 88.

23- Kohelberg, L. Development of moral character and moral ideology. In M.L Hoffman & L.W. Hoffman (Eds). Review of child development research vol.1. New York: Russell Sage Foundation 1994. 383- 431.

24- Kohelberg, L. The development of children's orientation toward a moral order: sequence in the development of moral thought. Vita Human. 1993. 6. 11- 33.

25- Kohelberg, L. Children's perceptions of Contemporary value systems. In N.B Talbot (Ed) Raising children in modern America. Boston: Little, Brown 1994. 98- 118.

26- Kohelberg, L. Moral development of children's attitudes, In E.E. Maccoby (Ed) Stanford, Calif: Stanford University press, 1996. pp. 82- 123.

27- Kohelberg, L.Moral Education in the schools: A developmental view. In R.E Grinder (Ed) studies in childhood: A book of reading in child development. New York Macmillan, 1992. pp. 237- 258.

28- Konestanso, L. Koie, R. Kromet, L. And Parnel, P. Developmental implications and interaction in same- or cross- age situation. Adress to seminar on children in groups. Organization Modiale pour l'Education prescholaire, child development J. 1993. 27. 289- 322.

29- Lapidus, D. Kagan, J & Moore, M (1992) continuity in development over the first ten years of life, Brown press. London.

30- Liu, Klaus. The early training project for disadvantaged children: A report after five years. Monographs of the society for research in child development. 1990. 33 (4).

31- Mecheal, B. liebert, S. Imitation and social organization, In p.H. Mussen (Ed) Carmichael's manual of child psychology (3rd ed) vol 2. New York, Wiley. 1992 pp. 457- 558.

32- Mecheel, J. Jellycan. The formation of conception of identity of visual characteristics of object seen successfully. By Vernon. D.M. first published, U.S.A. 1990.

33- Osten, B.Roben, L. and Trabaso, B: Cross- Curtural studies of moral judjment and cognition, In R.V. Kail, & J. W. Hagen (Ed) Hillsdale, N.J: L Erlbaum. 1993. pp. 229-252.

34- Piaget, J. (1950) play, dreams and imitation in childhood. New York, Norton.

35- Piaget, J. (1954) The construction of reality in the child. New York: Basic Books.

36- Sametz, B. Socioeconomic contrast in children's prestige values. Genetic psychology monographs. 1991. 42. pp. 81- 158.

37- Torial, L. (1992) Infancy: its place in human development. Cambridge Mass: Harvard University press.

* * *

الفهرس

* * *